Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370181
Centre d'intérêt: 640

Dunberry, Alain, 1949-.

Evaluation du cours multi-media par satellite "Soins infirmiers à la mère et l'enfant" / Alain Dunberry. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Division de la recherche, 1979, d.l. 1980.
134, 18 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Bibliogr.: p. 61-62.

Cote Dewey: 610.73'07153'09714/D899e Cote LC: RT/81/.C38

Descripteur(s): *Téléenseignement *Satellite de communication *Evaluation de l'apprentissage *Evaluation de cours *Techniques biologiques *Education des adultes *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Soins infirmiers *Cours multi-média

L'objet de ce rapport est d'évaluer le cours multi-média SOI-3312G, "Soins infirmiers à la mère et à l'enfant", dispensé par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal à la session d'automne 1978. Ce cours s'adressait à des étudiantes infirmières réparties sur trois campus (Hauterive, Rimouski, Sept-Iles). L'expérience a été rendue possible particulièrement grâce aux ressources offertes par le satellite de télécommunications technologiques (STT) Hermes. L'évaluation porte sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage, la satisfaction des usagers, l'apport du satellite et les émergences découlant des interactions entre les éléments de ce système multi-média.

L'évaluation pendant le cours s'est faite par les fiches d'évaluation des rencontres (remplies par l'animateur de campus) et par la présence de deux observateurs, au campus de Rimouski. Par ailleurs, une rencontre d'évaluation au cours de laquelle on a fait compléter un questionnaire par les étudiants a été organisée et une séance d'animation a été tenue. Enfin, divers rapports complémentaires ont été rédigés par d'autres intervenants que les étudiants, peu après la rencontre d'évaluation.

Les résultats peuvent se résumer ainsi: 1. l'évaluation faite par le professeur des apprentissages des étudiants permet de dire que les objectifs du cours ont été atteints de façon satisfaisante; 2. la satisfaction des usagers fut mitigée: ils ont apprécié les moyens utilisés, mais déploré la quantité de travail exigée par les travaux pratiques, l'inutilité des rencontres de groupe et le peu de qualité des vidéos; 3. le satellite a permis aux étudiants d'avoir accès à une ressource (le professeur) et de se sentir participants; 4. bien qu'initialement conçu comme une système multi-média axé sur la participation des étudiants, le cours s'est orienté vers un modèle magistral.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01, 09
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370181

Alain Dunberry

Evaluation du cours multi-media par satellite

"Soins infirmiers à la mère et à l'enfant"

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente
Bureau de la recherche

DÉPOT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
PREMIER TRIMESTRE - 1980

E D U Q 8370181

Evaluation du cours multi-media par satellite

"Soins infirmiers à la mère et à l'enfant"

Décembre 1979

Alain Dunberry

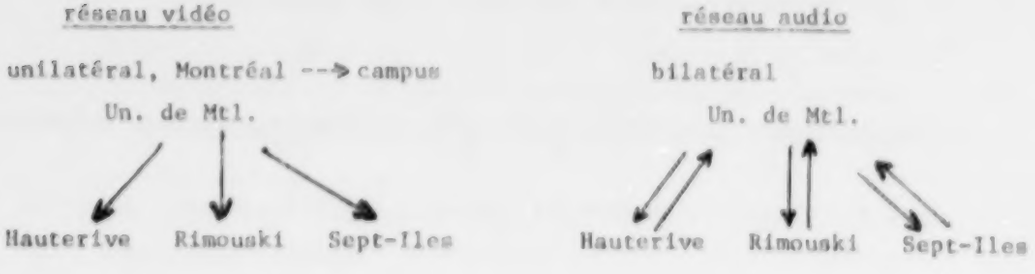
SOMMAIRE

Titre de l'expérience : Cours en nursing par satellite

Objectifs : Répondre aux besoins de formation en nursing d'une clientèle d'environ 150 étudiants(es) répartie sur des campus à Hauterive, Rimouski et Sept-Iles, tout en familiarisant le personnel impliqué dans l'enseignement à distance à la Faculté de l'éducation permanente.

L'expérimentation : calendrier : 11 septembre au 7 décembre 1978.

configuration:



équipement:

à Montréal: antenne 3 mètres
studio "vidéo"
régie

dans chaque campus : antenne 2 mètres
moniteur "vidéo"
microphones pour communication "audio"

Administration de l'expérience

Organismes responsables du projet : La Faculté de l'éducation permanente et le Centre audio-visuel de l'Université de Montréal.

Responsable du projet : Denis Noel, F.E.P.
Responsable technique : Joseph Thibault, C.A.V.

Contenu : Il s'agit d'un cours à distance intitulé "Soins infirmiers à la mère et à l'enfant". Il est offert en priorité aux étudiants (es) du certificat de nursing clinique de la Faculté de l'éducation permanente des campus de Hauterive, Rimouski et Sept-Iles, mais peut être suivi par les professionnels de la santé des différentes régions concernées. Le satellite est utilisé 24 fois durant cette période pour permettre la communication entre le professeur et ses étudiants, entre les étudiants eux-mêmes, et entre toutes les personnes-ressources impliquées dans l'expérience pédagogique.

L'évaluation : Elle visait à répondre aux quatre questions suivantes:

1. l'expérience prise dans son ensemble remplit-elle ses objectifs premiers, c'est-à-dire l'atteinte d'objectifs spécifiques d'apprentissage?
2. cette expérience multi-média satisfait-elle ses usagers?
3. quel est l'apport du satellite?
4. quelles ont-été les émergences suite aux interactions entre les éléments de ce système multi-média?

A cet effet, une approche quasi-expérimentale (étude de cas à un temps) avec indicateurs multiples (questionnaires, observations, sessions d'animation, rapports) a été utilisée.

Aux quatre questions posées, il est possible de répondre de la façon suivante:

1. l'évaluation faite par le professeur des apprentissages des étudiants permet de dire que les objectifs du cours ont été atteints de façon satisfaisante.

2. la satisfaction des usagers fut mitigée : ils ont apprécié les rencontres-satellite, les vidéo-déclencheurs et les documents écrits qui leur ont été distribués; ils ont cependant déploré la quantité énorme de travail exigée par les travaux pratiques, l'inutilité des rencontres de groupe, de même que le peu de qualité des vidéos qui y étaient présentés.

3. le satellite a permis aux étudiants:
   1) d'avoir accès à une ressource (le professeur) à laquelle ils n'auraient probablement pas eu accès autrement
   2) par la transmission bilatérale en direct, de se sentir participants et de modifier le rythme du cours lorsque le contenu fut plus ardu à comprendre (v.g. monitoring foetal).

   les étudiants n'ont cependant pas pu interagir autant qu'ils l'auraient souhaité.

4. bien qu'initialement conçu comme un système multi-média axé sur la participation des étudiants, le cours s'est orienté vers un modèle magistral où
   1) les rencontres satellite sont devenues des exposés plutôt que des échanges
   2) les travaux pratiques se sont faits sur une base individuelle
   3) les rencontres de groupe sont devenues des séances de visionnement vidéo.

TABLE DES MATIERES

I. Introduction..... 5

II. Le modèle théorique du cours..... 11

I. Les éléments du projet..... 12
II. Le système en action..... 16

III. Les moyens d'évaluation..... 20

I. L'évaluation pendant le cours..... 21
II. La rencontre d'évaluation..... 22

IV. Les résultats de l'évaluation..... 25

I. L'évaluation pendant le cours..... 26

1. Les fiches d'évaluation des rencontres... 28
2. L'observation au campus de Rimouski..... 31

II. Les résultats de la soirée d'évaluation..... 36

1. Les résultats du questionnaire..... 36
2. Les résultats de l'animation..... 45

III. Les données complémentaires..... 49

1. Les notes obtenues..... 49
2. Les rapports d'entrevues des animatrices-campus..... 49
3. Rapport du professeur et coordonnateur du projet..... 50

V. Résumé et conclusion..... 51

VI. Références..... 60

ANNEXE I : Fiche d'évaluation des rencontres et questionnaire d'évaluation du cours..... 63

ANNEXE II : Rapport d'observation du campus de Rimouski.. 74

ANNEXE III : Rapports sur la soirée d'évaluation..... 94
Rapports complémentaires..... 94

ANNEXE IV: Objectifs et contenu du cours..... 129

ANNEXE V : Liste des personnes principalement impliquées 133

I Introduction

Ce rapport a pour objet l'évaluation du cours multi-média SOI-3312G, "Soins infirmiers à la mère et à l'enfant", dispensé par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal à la session automne 1978. Ce cours s'adressait à des étudiantes infirmières réparties sur trois campus (Hauterive, Rimouski, Sept-Iles). L'expérience a été rendue possible particulièrement grâce aux ressources offertes par le satellite de télécommunications technologiques (STT) Hermes.

Ce cours possède trois particularités:

1) il s'agit d'un cours à distance (ou de "télé-enseignement"): il n'y a pas de présence réelle du professeur sur le campus; le contact professeur-élève se fait essentiellement par le biais de média audio-visuels, écrits ou autres.

2) Ce cours se veut un système multi-média: comme dans la plupart des cours à distance, des efforts ont été faits afin que l'élève puisse accéder à l'information par l'intermédiaire de différents média, le tout étant organisé en un système pédagogique fermé cohérent.

3) il utilise le satellite: bien que déjà utilisé à maintes reprises à des fins d'enseignement (entre autre, à l'université du Québec), le satellite est certainement le médium qui devait donner à ce cours toute son importance. C'était, en effet, la première fois que l'Université de Montréal utilisait ce médium à des fins d'enseignement. Celui-ci offre pour caractéristiques de permettre la communication bi-directionnelle audio et vidéo en temps réel (i.e. "en direct") entre des sites très éloignés, ou difficilement rejoignables à cause d'accidents géographiques. Cependant, dans l'expérience qui nous intéresse, il devait permettre la communication bi-latérale audio, entre les campus et Montréal et entre les campus entre eux, ainsi que la

communication unilatérale vidéo de Montréal aux campus. Les communications audio sont donc parfaitement symétriques alors que seuls les étudiants ont une image vidéo du professeur, ce dernier n'ayant aucune image de ses étudiants, ni les étudiants de leurs pairs des autres campus.

Cette évaluation est d'abord et avant tout conçue en termes de recherche institutionnelle, c'est-à-dire qu'elle se doit beaucoup plus d'être axée sur un support à des pratiques innovatrices qu'une démarche d'analyse visant essentiellement à faire avancer les connaissances dans un domaine très précis. A cet effet, la conception de cette évaluation s'inspire de la définition du groupe Phi Delta Kappa (1971) de l'évaluation éducationnelle, i.e.

> "L'évaluation est un processus qui consiste à déterminer, à colliger et à communiquer des informations utilisables par des décideurs lorsqu'ils ont à apprécier la valeur relative des membres d'une alternative".

En regard de cette définition, les informations que ce rapport tentera de fournir seront plus précisément les suivantes:

1. l'expérience prise dans son ensemble remplit-elle ses objectifs premiers, c'est-à-dire l'atteinte d'objectifs spécifiques d'apprentissage?
2. cette expérience multi-média satisfait-elle ses usagers?
3. quel a été l'apport du satellite?
4. quelles ont été les émergences suite aux interactions entre les éléments de ce système multi-média?

En effet, comme le sous-tend ce dernier point, la démarche évaluative repose, en grande partie, sur une approche systémique du projet, celui-ci pouvant être défini par les éléments ainsi que le réseau d'interaction créé par ces éléments (média, contenus, population étudiante, personnel d'encadrement, etc..). Ce qui caractérise cette approche, c'est d'abord son insistance sur la prépondérance du dynamisme des interactions entre les éléments, par rapport à l'approche analytique qui vise d'abord à préciser la nature des éléments et leur rôle pour ensuite mieux comprendre les interactions susceptibles de se produire. De plus, l'approche systémique considère que ces éléments n'entrent pas en relation entre eux de façon linéaire ou additive: en d'autres termes, le tout constitué par les éléments en interaction est en soi différent de la somme de chacun des éléments (de Rosnay, 1975).

Ainsi, dans un tel cadre conceptuel, il devient faux de croire en une relation nette de cause à effet entre la variation d'une élément du système, et l'impact de cette variation sur le fonctionnement global du système. Par exemple, il est faux de prétendre que le cours en question, en l'absence du satellite, donnera une situation identique, sauf l'apport particulier du satellite: l'élimination (ou soustraction) de cet élément du système nécessite en effet un réaménagement de l'ensemble (par exemple, conception des textes, rôle des animateurs, etc...) ainsi que de l'interaction entre les éléments du système, et qui donne lieu à un nouveau système-cours qui ne saurait être réduit au premier moins le satellite; il s'agit plutôt alors d'un nouvel ensemble qualitativement différent et non-comparable au premier.

Ceci nous amène à rejeter d'emblée le projet d'évaluer l'apport du satellite, ou de toute autre variable de cet ensemble, de façon isolée. Comme le souligne Tremblay (1978), dans sa problématique théorique pour l'évaluation du réseau Omnibus de l'Université du Québec, cette erreur de simplification a déjà été commise et identifiée dans les recherches sur les mass-média portant sur la relation entre le contenu et les effets de ce contenu sur la population (Smythe, 1972). Il convient donc d'éviter de répéter cette erreur dans l'étude de l'apport du satellite:

> "... On peut donc en tirer un premier principe: l'influence du satellite s'exercera vraisemblablement en inter-relation avec un ensemble de facteurs concommitants. Il serait simpliste de poser d'une part la communication par satellite comme seule variable indépendante, et d'autre part les changements intervenus dans les opinions, les attitudes et les comportements des individus. La communication par satellite s'inscrit dans un système pré-existant de communication qu'elle transforme, bien sûr, mais en interaction avec d'autres facteurs".

En fait, l'approche systémique amène essentiellement à reconnaître l'importance et la complexité des interactions inhérentes à une situation, et à tenter d'aborder cette complexité. Ceci est rendu possible entre autre, par l'utilisation des donnees qualitatives, de type descriptif (Cronbach, 1975; Magoon, 1977; Wilson, 1977; Mehan, 1977; Angers, 1978; Morin, 1979). En effet, comme le souligne Cronbach (1975), ce type de données permet d' "identifier" des interactions souvent trop fines ou trop nombreuses pour être clairement mises en évidence par les outils quantitatifs.

Par ailleurs, comme le précise Rosnay (1975), l'approche systémique a tout avantage à être complétée de l'approche analytique;

il y a entre ces approches, plus de complémentarité que d'opposition. Il convient donc de compléter cette vue de l'ensemble, de données quantitatives qui serviront d'indices dans l'appréciation du rôle de certains éléments du système.

Cette évaluation n'utilise donc pas une approche expérimentale; il s'agit plutôt d'un modèle "quasi expérimental" (Campbell et Stanley, 1966) appelé "étude à un temps" ou "one shot case study", tel qu'employé dans la plupart des évaluations de ce genre (Riverin- Simard, 1978). L'évaluation se fera en deux opérations: d'une part, en comparant l'ensemble des observations accumulées par les indicateurs utilisés tout au long et à la fin de l'expérience (modèle observé), au modèle théorique du cours, tel qu'élaboré par les concepteurs du projet; et d'autre part, en soulignant les émergences auxquelles ont pu donner lieu les interactions entre les éléments de cette situation.

Ce rapport est structuré de la façon suivante: la section qui suit présente le modèle théorique du projet. Cette section est suivie de la présentation de la méthodologie de l'évaluation ainsi que des instruments préparés à cette fin. Vient ensuite l'analyse des résultats obtenus pendant et à la fin du cours, et qui sont résumés dans une dernière section.

II Le modèle théorique du cours

Afin de bien décrire le modèle théorique du projet, deux étapes semblent essentielles: en premier lieu, chacun de ses éléments sera identifié et décrit brièvement. Et, en un deuxième temps, le fonctionnement de l'ensemble de ce système sera démontré sous forme de scénario.

I Les éléments du projet

De l'ensemble du projet, se dégagent trois sous-ensembles représentés à la figure I: le système des moyens d'enseignement qui regroupe les éléments à l'aide desquels l'étudiant pourra atteindre les objectifs d'apprentissage; et les deux sous-ensembles regroupant les acteurs qui participeront, à divers titres, à ce projet au moment où le cours sera donné,* i.e. les étudiants et les personnes ressources.

a) le système des moyens d'enseignement: **

Afin de suppléer au sentiment d'isolement et au manque de stimulation créés par la situation d'enseignement à distance, les concepteurs du projet ont cru bon de diversifier les moyens d'enseignement rendus disponibles à l'étudiant: ceux-ci sont donc au nombre de sept: documents écrits, documents audio-visuels, rencontres de groupe, séances de communication par satellite, vidéo-déclencheurs, travaux pratiques et examens.

1) les documents écrits: élément central du système pédagogique, il s'agit de huit cahiers individuels rassemblés sous une même couverture. La matière y est répartie en sections traitant des principales étapes du cycle de la santé maternelle et infantile. Chaque cahier comprend: (1) un résumé du cahier précédent (2) les objectifs d'apprentissage (3) la matière proprement dite, avec tableaux et schemas (4) des articles de revues (5) les directives relatives aux travaux pratiques (6) une bibliographie ainsi qu'une liste de documents audio-visuels se rapportant à la matière.

---

* Il eut été plus ou moins pertinent d'inclure les concepteurs pédagogiques réalisateurs de vidéo etc... dont la présence se manifestera d'abord et avant tout par leurs produits finis, à l'intérieur du système pédagogique.

** On trouvera à l'annexe IV, les objectifs généraux du cours de même que les contenus de ses huit sections.

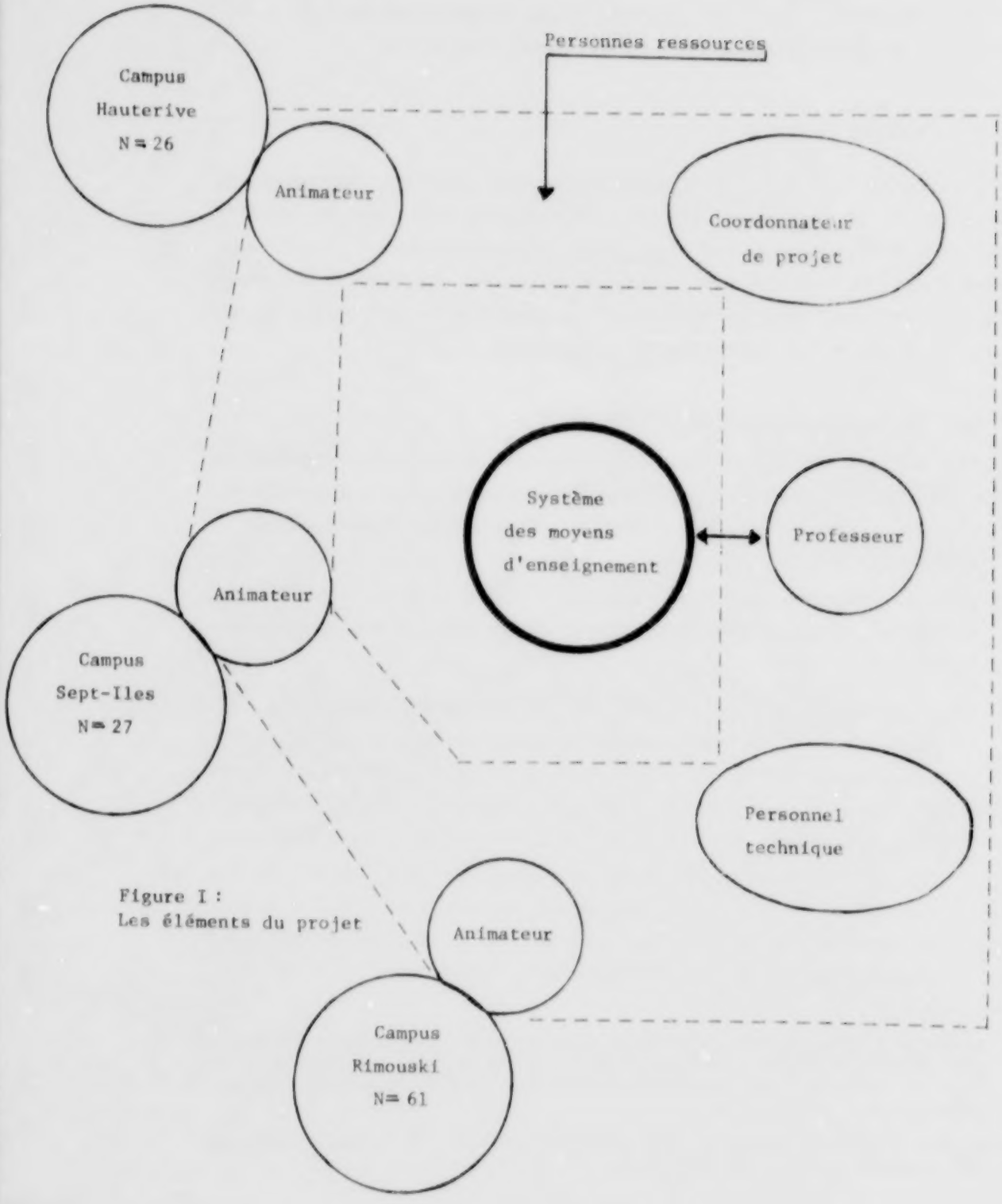


Figure I :
Les éléments du projet

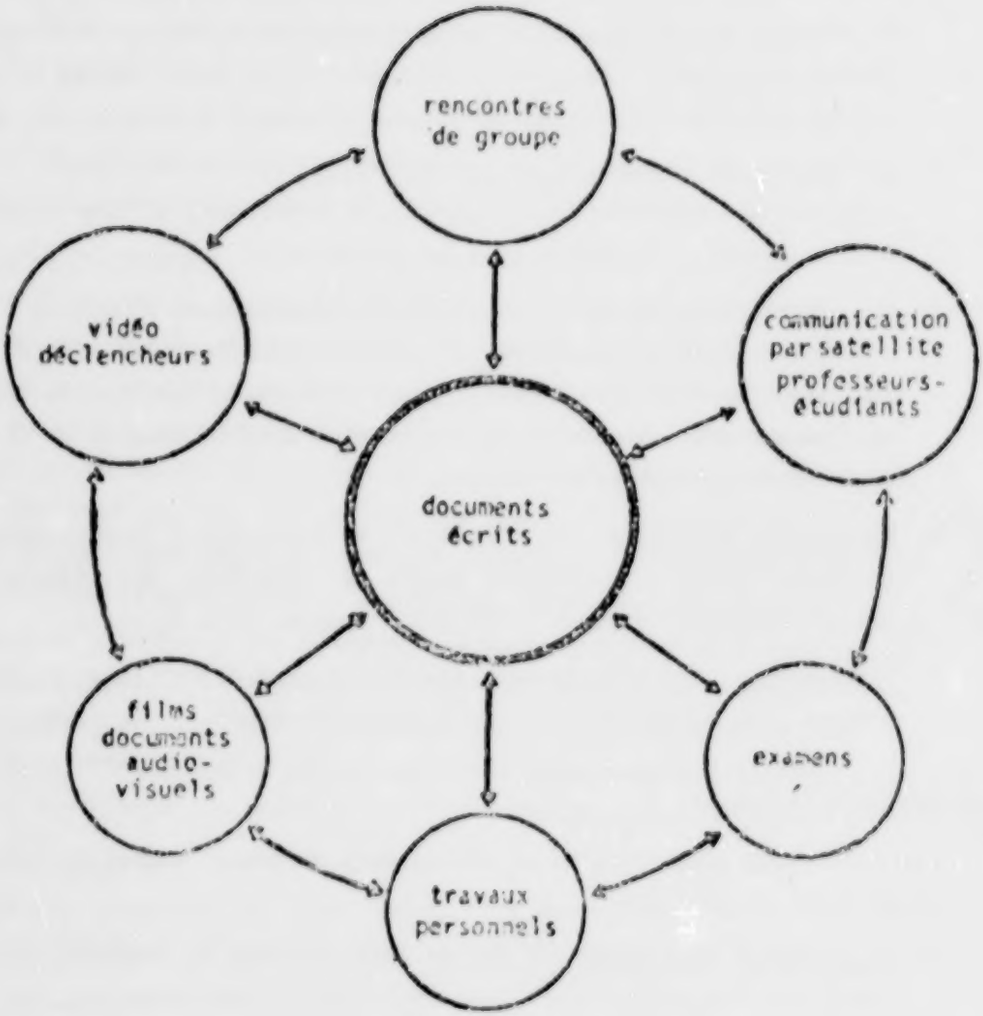


Figure II: Le système des moyens d'enseignement

2) les documents audio-visuels: il s'agit de films, diaporamas et bandes vidéo devant être présentés aux étudiants lors des rencontres de groupe à titre de supplément d'information.

3) les rencontres de groupe: afin de pallier au sentiment d'isolement et aussi afin de préparer les rencontres satellites, les étudiants se rencontrent une fois la semaine pour faire le point et échanger sur leurs apprentissages, en majeure partie reliés aux travaux pratiques. Ceci permet de préparer les questions ou la matière à discussion qui occuperont la rencontre-satellite.

4) les séances de communication par satellite: devant permettre l'intéraction entre le professeur et les étudiants, de même qu'entre les campus. Celles-ci sont au nombre de 12.

5) les vidéo-déclencheurs: sept bandes magnétoscopiques d'environ 15 minutes chacune, élaborées par le professeur lui-même afin de susciter l'intérêt de l'étudiant pour la prochaine section du cours, et d'amener des exemples de la vie réelle, dans le domaine de la santé maternelle et infantile.

6) les travaux pratiques: il s'agissait de démarches d'enseignement de démonstration et de relance auprès de clientèles spécifiques, que les étudiants avaient à accomplir tout au long du cours.

7) les examens: les deux examens étaient de type objectif, et se situaient l'un au milieu, l'autre à la fin du cours.

b) les participants:*

Les principaux acteurs, lors du déroulement du cours, seront les suivants:(dans le désordre)

1) le personnel technique: les techniciens assurant la transmission par satellite; les commis faisant parvenir les documents écrits, les vidéos, etc...; le caméraman, lors des sessions satellites.

2) le professeur: Marie-Elisabeth Taggart, professeur agrégé de la Faculté des sciences infirmières. Cette jeune blonde, dans la trentaine, se caractérise par une présence très grande, un débit verbal rapide et coloré.

---

* Une liste exhaustive des participants se retrouve à l'annexe V

Elle a été choisie pour son expérience en éducation des adultes, sa connaissance poussée de la matière et de la technologie éducationnelle(elle fait actuellement un doctorat portant sur l'utilisation de l'audio-visuel pour l'éducation post-natale des mères).

3) le coordonnateur de projet: M. Denis Noël, coordonnateur de programme à la Faculté de l'éducation permanente. Son rôle sera beaucoup plus effacé pendant le déroulement du cours que lors de son élaboration où il avait à coordonner l'ensemble des personnes impliquées dans ce projet. Pendant le cours, il s'occupera en particulier des rencontres d'encadrement, qui regroupent le professeur, les animateurs-campus et le personnel technique.

4) les animateurs-campus: ils sont au nombre de quatre: un à Sept Iles, un à Hauterive, et deux à Rimouski, vu le nombre plus élevé d'étudiants. Ces animateurs ont peu de caractéristiques en commun: dans deux cas,(Hauterive et Rimouski) il s'agit d'étudiantes inscrites au cours: dans un cas(Rimouski) d'un animateur pédagogique du CEGEP où seront transmises les sessions satellite; et, à Sept-Iles d'une étudiante ayant déjà suivi le cours. Ils servent en quelque sorte d'intermédiaire entre le professeur et le groupe d'étudiants. Ils transmettent les directives, ramassent les travaux, informent le professeur par téléphone de la progression du groupe et des questions qui en émergent, animent les rencontres de groupe, et participent aux rencontres d'encadrement. Cette fonction se retrouve dans presque toutes les situations d'enseignement à distance, elle n'est donc pas propre au projet-satellite.

5) Enfin, les étudiants: les 114 étudiants inscrits à ce cours sont répartis sur 3 campus: 26 à Hauterive, 27 à Sept-Iles et 61 à Rimouski. Ce cours fait partie d'un certificat en nursing clinique.

II Le système en action

Voici donc, sous forme de scénario ce qui avait été conçu théoriquement comme étant le déroulement d'un des 8 cycles ou étapes successives du cours.

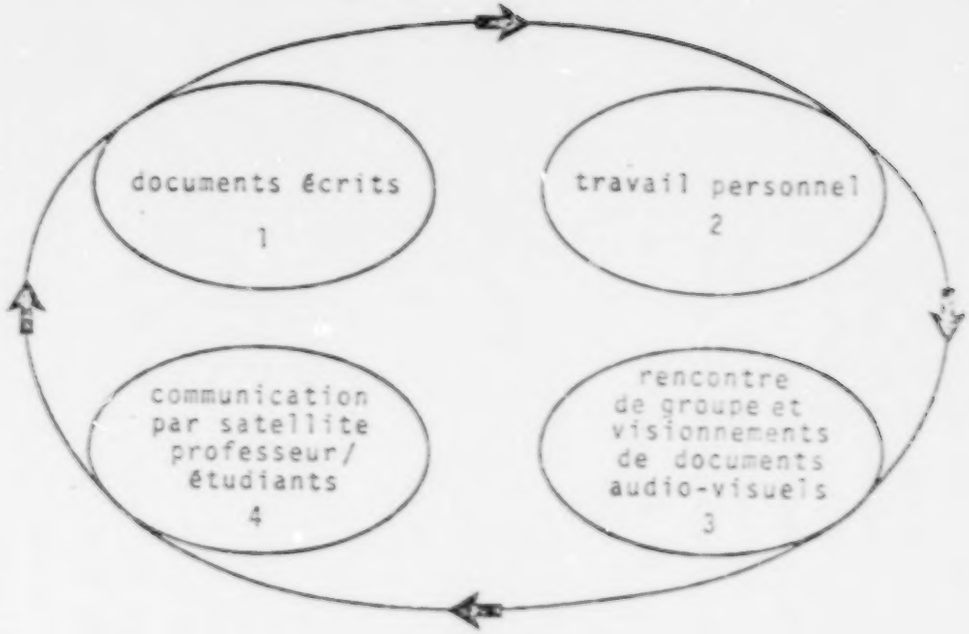


Figure III: Cheminement de l'étudiant à l'intérieur du système

Nous sommes jeudi, le 2 novembre 1978, il est près de 22h.15, la session satellite s'achève. En guise d'introduction à l'étape suivante du cours, qui porte sur la psychologie du couple un vidéo tourné ces derniers mois avec 3 couples venant d'avoir un enfant est présenté. Le vidéo terminé, le professeur, Marie-Elisabeth, revient à l'écran pour rappeler aux étudiantes quelques détails techniques. Aucune question ne lui est posée. Elle salue donc les trois campus, et leur souhaite une bonne semaine.

Dans les jours qui suivent, les étudiantes commencent d'abord par lire la section 3 des documents écrits qui leur ont été distribués dans un gros cartable. Cette section, d'environ 70 pages, est suffisamment complète(voir description des documents écrits) pour leur permettre de faire le travail pratique qui leur est demandé et qui consiste, cette fois-ci à décrire la psychologie du père pendant les trois trimestres de la grossesse.

A l'aide des références fournies dans ce document, elles commencent donc ce travail jusqu'à ce que certaines contradictions entre les auteurs, certains flous par rapport au Xème trimestre, apparaissent. Heureusement, mardi prochain, il y a rencontre de groupe.

Donc, le mardi suivant, chacune arrive avec ses trouvailles et ses questions. L'animateur-campus fait en sorte que l'échange d'information s'opère, et que les questions demeurées ambigües soient formulées. Il leur présente ensuite un vidéo portant sur le sujet. Les étudiantes en discutent, puis retournent chez elles. A la fin de cette rencontre, on attend impatiemment la rencontre satellite du jeudi, pour avoir réponse à toutes les questions dont on s'est bien rendu compte qu'elles étaient partagées par le groupe.

Entre-temps, chacun des animateurs-campus a communiqué par téléphone avec Marie-Elisabeth pour l'aviser du type de questions qui seront posées, et remplir avec elle un questionnaire permettant de faire le point sur les dernières rencontres satellites et de groupe qui ont eu lieu*. Le professeur arrive donc, lui aussi bien préparé.

---

* Ce questionnaire ("Fiche d'évaluation des rencontres") sera présenté à la prochaine section de ce rapport.

Le jeudi suivant, à 19h.30, débute la rencontre satellite. On s'assure d'abord que la réception est bonne à chacun des campus; on salue tout le monde et on commence à intéragir avec le professeur, et parfois d'un campus à l'autre. Le débat, autour de la psychologie du couple, permet en plus au professeur, de compléter certains points du document écrit: mais la priorité est donnée à l'interaction. Lorsque tout semble devenu clair, en ce qui concerne le sujet en question, on passe au vidéo-déclencheur suivant, et qui prépare à la section portant sur la surveillance prénatale.

La semaine suivante, une des six rencontres d'encadrement aura lieu. Cette rencontre, qui regroupe le professeur, le coordonnateur de projet, le personnel technique et les animateurs campus, permettra de faire le point sur toutes les questions pédagogiques et administratives en suspens(réception de matériel, envoi des travaux, vidéos, qualité de la transmission etc...).

III Les moyens d'évaluation

Pour l'évaluation de ce projet, plusieurs moyens ont été mis en place. On peut, pour fin de description regrouper l'ensemble de ces moyens, en trois catégories: ceux qui ont été utilisés pendant le déroulement du cours, ceux qui ont été utilisés lors de la rencontre d'évaluation à la toute fin du cours, et les rapports complémentaires.

I L'évaluation pendant le cours

L'évaluation synchrone s'est faite par les "fiches d'évaluation des rencontres", et par la présence de deux observateurs au campus de Rimouski.

a) Les "fiches d'évaluation des rencontres":

Sont remplies lors des conversations téléphoniques hebdomadaires ayant lieu entre le professeur et l'animateur-campus. Elles ont été d'abord et avant tout conçues pour permettre au professeur de suivre de façon systématique l'évolution du cours, pour chacun des campus et en second lieu, d'avoir une appréciation des divers moyens d'enseignement utilisés. Cette fiche est reproduite en annexe I. C'est essentiellement le jugement de l'animateur-campus qui guarantit la validité des réponses.

En premier lieu les rencontres de groupes sont évaluées en termes d'assiduité, de participation et de satisfaction; puis, les travaux pratiques, en termes de satisfaction, niveau de difficulté, et pourcentage de remises à temps. Vient ensuite l'évaluation des documents vidéos présentés lors de ces rencontres, en fonction de leur utilité.

En second lieu, les rencontres satellites sont, elles aussi, évaluées en terme d'assiduité, de participation et de satisfaction; le vidéo-déclencheur, en terme d'intérêt suscité, et enfin le fascicule ou document écrit en regard de sa clarté, la qualité et la quantité d'information, et la satisfaction de l'usager.

Des espaces sont prévus aux diverses étapes de ce questionnaire, pour des commentaires complémentaires.

b) L'observation au campus de Rimouski:

Initialement, le projet devait inclure pour fins d'évaluation un quatrième campus, situé à Granby, et qui aurait été l'objet d'une observation continue à l'aide de techniques de type ethnographique (Wilson, 1977). Vu le nombre limité d'antennes disponibles, et la grande proximité de ce campus de Montréal, l'idée devait rester sans suites.

Il fallut donc trouver à Rimouski des personnes ressources susceptibles de mener à bien cette observation, étant donné que le coût des déplacements des observateurs déjà entraînés à ces techniques de Montréal à Rimouski pendant tout le projet, devenait nettement prohibitif. Deux professeurs de criminologie du Collège de Rimouski acceptèrent cette tâche, à notre grande joie.

Ces observateurs devaient assister à chacune des rencontres de groupe et rencontres satellites, et tenter de cerner l'évolution du groupe, les commentaires émis, le climat psychologique créé, etc... Ils pouvaient vérifier leurs impressions en interrogeant directement certains étudiants individuellement, ou en sous-groupes, lors de la pause-café par exemple. Toutes les initiatives leur étaient permises dans la mesure où elles n'entravaient pas le déroulement "naturel" des choses, dans la limite du possible, bien entendu. Le critère premier qu'ils devaient donc respecter était la validité de contenu("content validity") du rapport qu'ils auraient à présenter. En d'autres termes, ce rapport devait être un reflet de la situation qui ferait l'unanimité s'il était présenté aux participants de ce campus.

II La rencontre d'évaluation

La dernière rencontre-satellite avait été réservée pour fins d'évaluation du projet. Deux moyens d'évaluation furent alors utilisés: un questionnaire, et une séance d'animation. Le déroulement de cette soirée était assuré au niveau des campus par deux animateurs de Montréal* qui se rendaient sur les lieux expressément à cette fin.

---

*On avait prévu un animateur pour chacun des campus. Cependant à cause de circonstances incontrôlables(panne d'avion) seulement deux animateurs-évaluateurs ont pu se rendre sur les lieux, à Sept-Iles et Hauterive. Les étudiants de Rimouski ont donc reçu le questionnaire par la poste et n'ont pas participé à cette séance d'évaluation.

A Montréal, étaient présents à cette évaluation, le professeur, le coordonnateur de projet, le responsable du programme de nursing clinique, de même que le responsable de cette évaluation. La première partie de la soirée, qui consistait à remplir le questionnaire, puis, à l'aide de l'animateur, à dégager une évaluation de l'ensemble du projet, se déroulait sans diffusion par satellite, au niveau de chacun des campus. Cette première étape terminée, les animateurs-évaluateurs prenaient l'antenne et communiquaient par satellite les résultats de la session d'animation. S'en suivait une intéraction entre Montréal et les campus, et entre les campus.

a) le "questionnaire d'évaluation cours satellite SOI-3312",

Est reproduit à l'annexe I. Il s'agit d'un ensemble de 67 propositions regroupées en 6 sections, et que l'étudiant doit apprécier sur une échelle de 4 points, selon son accord avec le contenu de la proposition. Chacune des sections se termine par un espace réservé aux commentaires que l'étudiant aimerait faire sur l'aspect du cours venant d'être touché. Ce questionnaire fut distribué aux étudiants au tout début de la soirée d'évaluation, par les animateurs-évaluateurs.

La répartition des questions est la suivante:

SECTION I	:	Le cours dans son ensemble	Q1 à Q17
SECTION II	:	Les rencontres satellite(interaction)	Q18 à Q35
SECTION III	:	Les rencontres de groupe	Q36 à Q44
SECTION IV	:	Les travaux pratiques	Q45 à Q48
SECTION V	:	Les documents écrits	Q49 à Q59
SECTION VI	:	Les documents audio-visuels	Q60 à Q67

Une période de 30 minutes devait suffire à remplir ce questionnaire.

b) la séance d'animation:

Suite au questionnaire, les étudiants devaient se réunir pendant une trentaine de minutes en petites unités de 3 ou 4 personnes pour échanger leurs impressions globales sur l'ensemble de la situation qu'ils venaient de vivre. Cette période était suivie d'une plénière où l'animateur avait pour tâche de synthétiser l'ensemble de ces commentaires, et ainsi tenter de faire ressortir les consensus, avec le plus de précision possible. Ces consensus étaient ensuite communiqués à Montréal et à d'autres campus, via satellite.

III Les rapports complémentaires

Les données d'évaluation décrites jusqu'à maintenant sont surtout centrées sur les réactions de l'étudiant à cette situation. D'autres rapports exprimant le point de vue d'autres participants viennent compléter cet ensemble. Il s'agit:

- du rapport d'entrevue de l'animateur-campus de Sept-Iles fait par l'évaluateur de ce campus lors de la dernière soirée
- du rapport d'entrevue de l'animateur-campus de Hauterive, fait par le responsable de cette évaluation, à Montréal
- de l'évaluation de l'ensemble du projet, selon le coordonnateur du projet
- de l'évaluation qu'a fait le professeur de sa participation au projet.

Ces rapports ont été rédigés dans les jours qui ont suivi la session d'évaluation.

IV Les résultats de l'évaluation

Les résultats de cette évaluation sont présentés dans l'ordre chronologique où ils ont été accumulés: ils suivent donc le même ordre que dans la section précédente i.e.: les résultats de l'évaluation synchrone, ceux de la soirée d'évaluation, et enfin les rapports complémentaires.

I- L'évaluation pendant le cours

1) Les fiches d'évaluation des rencontres

Avant de procéder à l'analyse des résultats obtenus par les fiches d'évaluation des rencontres, il convient de rappeler que celles-ci ont d'abord et avant tout été conçues comme support au professeur pour le suivi de l'évolution du cours, au cas où par exemple, certains réajustements importants non décelés lors des rencontres satellites, auraient pu devenir nécessaires. Elles permettaient aussi d'avoir un feed-back sur chacun des documents présentés. Ce suivi se faisait par le biais de conversations téléphoniques entre le professeur et chacun des animateurs-campus. Il ressort donc, de cette situation, deux limites importantes:

1- Les réponses reflètent le jugement de l'animateur-campus sur la situation: ces animateurs n'ont pas reçu d'entraînement particulier ou d'incitations très fortes à vérifier la validité de leurs observations. On s'est fié essentiellement à leur bonne foi et à leur jugement, mais toutefois en leur laissant entendre clairement qu'on ne désirait pas leur avis personnel, mais celui qui reflétait le mieux l'opinion du groupe.

2- Ces réponses étaient communiquées directement au professeur: il ne s'agissait donc pas, de toute évidence, d'un interlocuteur neutre et désintéressé.

Ces résultats ont donc avantage à être analysés avec une certaine circonspection.

La compilation des résultats obtenus par ces fiches est reproduite aux tableaux 1 et 2.

Les items qui n'apparaissent pas dans cette compilation ont du être éliminés à cause du trop grand nombre de données manquantes. Ont aussi été éliminés les commentaires, vu leur caractère trop spécifique. Enfin il est à noter que pour les trois premières semaines, le groupe de Rimouski était évalué par ses deux animateurs séparément. Les chiffres qui apparaissent aux tableaux pour cette période sont donc des moyennes des deux évaluations.

Tableau I

Résultats des "Fiches d'évaluation des rencontres"

1.- Les rencontres de groupe et travaux pratiques

ITEM	CAMPUS	DATES							MOYENNES	
		25-09	10-10	31-10	7-11	13-11	20-11	28-11	CAMPUS	GLOBALE
RENCONTRES DE GROUPE										
ASSIDUITE	HAUTERIVE	4	4	5	3	5	5	5	4.4	
	RIMOUSKI	4.5	3.5	2	2	2	3	1	2.7	3.1
	SEPT-ILES	4	2		2	2	2	2	2.3	
	MOYENNE	4.2	3.2	3.5	2.3	3.3	3.3	2.6		
PARTICIPATION	HAUTERIVE	5	5	4	5	5	5	5	4.9	
	RIMOUSKI	2.5	4	3	4	4	4	3	3.5	4
	SEPT-ILES	4	5		4	4	3	2	3.7	
	MOYENNE	3.8	4.7	3.5	4.3	4.3	4	3.3		
SATISFACTION	HAUTERIVE	4	4	3		5	5		4.2	
	RIMOUSKI	2.5	3.5	3					3	3.5
	SEPT-ILES	2	4		4	4	3	2	3.2	
	MOYENNE	2.8	3.8	3	4	4.5	4	2		
TRAVAUX PRATIQUES		TRAVAIL								
		#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7		
SATISFACTION	HAUTERIVE	3	4	3	4	4	5		3.8	
	RIMOUSKI	3	3.5	3	3.5	3	3	3	3.1	3.6
	SEPT-ILES	3	5	5	3	5	3	3	3.9	
	MOYENNE	3	4.1	3.6	3.5	4	3.6	3		
NIVEAU DE DIFFICULTE	HAUTERIVE	3			4	4	3		3.5	
	RIMOUSKI	3	3	4	3	4	4	4	3.5	3.1
	SEPT-ILES	2	2	2	2	4	2	2	2.3	
	MOYENNE	2.6	2.5	3	3	4	3	3		

Les résultats relatifs aux rencontres de groupe sont reproduits au tableau I. Les moyennes des campus sont ici plus révélatrices que les moyennes globales: elles démontrent que le campus de Hauterive serait à un niveau d'assiduité, de participation et de satisfaction supérieur aux deux autres. En effet, le niveau moyen d'assiduité de Hauterive se situerait à près de 80%, alors qu'il serait de près de 40% pour Rimouski et Sept-Iles. De plus, la participation de ces deux campus serait moyenne-forte, alors qu'elle serait très forte à Hauterive. Enfin, malgré plusieurs données manquantes sur la satisfaction de Rimouski, les étudiants de Hauterive seraient fortement satisfaits des rencontres de groupes, alors que ceux des autres campus le seraient moyennement.

Les travaux pratiques procureraient une satisfaction moyenne-forte, et leur niveau de difficulté serait moyen-fort pour les campus de Hauterive et Rimouski, et plutôt facile pour le campus de Sept-Iles. Le travail #5, portant sur le monitoring foetal est jugé comme le plus difficile, mais fortement satisfaisant.

En ce qui concerne les documents audio-visuels*, deux documents(le film "Patrick, Julie, Félix et tous les autres", et le diaporama sur "l'Hémorragie du 3ème trimestre") ont été nettement appréciés(scores moyens, respectivement de 4.3 et 4). Le document "Un choix qui inspire confiance" a été jugé trop vieux et dépassé. L'évaluation des autres documents est impossible parce que incomplète.

L'évaluation de 6 des rencontres satellites ainsi que des huit vidéo-déclencheurs est contenue dans le tableau 2. En premier lieu, il ressort que l'assiduité s'est maintenue au niveau maximal pendant toute la durée du cours, pour tous les campus. Quant à la participation , elle a atteint le plus haut niveau. Enfin, la satisfaction moyenne pour l'ensemble de ces rencontres est forte(4.2), et semble plus faible à Rimouski qu'aux deux autres.

---

* A ne pas confondre avec les vidéo-déclencheurs (voir p.12, paragraphes 2 et 5)

Tableau 2

Résultats des "Fiches d'évaluation des rencontres"

2.- Les rencontres-satellites et vidéo-déclencheurs

ITEM	CAMPUS	DATES						MOYENNES	
		20-09	26-10	2-11	9-11	16-11	23-11	CAMPUS	GLOBALE
RENCONTRE SATELLITE									
ASSIDUITE	HAUTERIVE	5	5	5	5	5		5	
	RIMOUSKI	5	5	5	5	5	5	5	5
	SEPT-ILES	5	5	5	5	5	5	5	
	MOYENNE	5	5	5	5	5	5		
PARTICIPATION	HAUTERIVE	3	3	3	5	5		3.8	
	RIMOUSKI	4	3.5	4	5	5	4	4.3	4.2
	SEPT-ILES	3	5	5	5	5	4	4.5	
	MOYENNE	3.3	3.8	4	5	5	4		
SATISFACTION	HAUTERIVE	5	5	4	5	5		4.8	
	RIMOUSKI	4	4	4	4	2	4	3.7	4.3
	SEPT-ILES	5	5	5	4	4	4	4.5	
	MOYENNE	4.7	4.7	4.3	4.3	3.7	4		

VIDEOS-DECLENCHEURS		VIDEO-DECLENCHEUR								MOYENNES	
		#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	CAMPUS	GLOBALE
INTERET	HAUTERIVE	5		5	4	5	5	3		4.5	
	RIMOUSKI	2.5		5		4	4	4	5	4.1	4.3
	SEPT-ILES	4	5		5	4	4	4	5	4.4	
	MOYENNE	3.8	5	5	4.5	4.3	4.3	3.6	5		

Il semble presque exister une relation inverse entre la participation et la satisfaction; les rencontres du 20-09 et 26-10 obtiennent en effet les scores les plus bas pour la participation, et les plus élevés pour la satisfaction, alors que les rencontres du 9 et 16-11 obtiennent les scores les plus élevés pour la participation et parmi les plus bas pour la satisfaction. Ceci est peut-être dû au fait que la participation se ramène souvent à des questions, donc ont lieu lorsque le contenu du cours est difficile. Les vidéo-déclencheurs suscitent un intérêt marqué dans l'ensemble. Les documents 3 et 8, portant respectivement sur la psychologie du père, et l'avortement semblent particulièrement appréciés.

Les résultats concernant les fascicules sont reproduits au tableau 3. Ceux-ci sont tous très clairs, à l'exception du fasciule #5, portant sur les grossesses à risques et le monitoring. Il en est de même pour la qualité de l'information qui est jugée plus que satisfaisante, sauf dans le cas du fascicule #5. La quantité d'information va de suffisante à nettement suffisante pour tous les fascicules. Enfin, la satisfaction à l'endroit de ces documents est forte, demeurant dans tous les cas au-dessus de la moyenne.

L'ensemble de ces données permet donc de supposer que le cours a été apprécié de façon positive et plus particulièrement, les rencontres satellite , les fascicules et les vidéo-déclencheurs.

2) L'observation au campus de Rimouski

Le rapport-synthèse de l'observation menée au campus de Rimouski se trouve à l'annexe II. Ce rapport, bien qu'il ne soit pas le résultat d'une application rigoureuse des techniques ethnographiques, apporte à cette évaluation un ajout appréciable. Il touche à trois points du système qui sont: les rencontres satellite, les rencontres de groupe et les travaux pratiques. Concernant les rencontres satellite, ce rapport précise qu'elles ont, de fait, été le lieu de cours magistraux; cette situation a donc amené comme critique corollaire de la part des étudiants que ces périodes étaient trop longues et qu'il était difficile de maintenir son attention dans une situation si peu interactive.

Tableau 3

Resultats des "Fiches d'évaluation des rencontres"

3- Les fascicules

ITEM	CAMPUS	FASCICULE								MOYENNES	
		#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	CAMPUS	GLOBAL
CLARTE	HAUTERIVE	4	5	4.5		2	4	5	5	4.2	
	RIMOUSKI	4	4.5	4.5	4	3	3	4	4	3.8	4
	SEPT-ILES	5	4	4	4	2	5	4	5	4.1	
	MOYENNE	4.3	4.5	4.3	4	2.3	4	4.3	4.6		
QUALITE DE L'INFORMATION	HAUTERIVE	5	5	5		3.5	5	5	5	4.8	
	RIMOUSKI	4	4.5	5	5	4	4	4.5	4	4.4	4.6
	SEPT-ILES	4	5	5	4	3	5	5	5	4.5	
	MOYENNE	4.3	4.8	5	4.5	3.5	4.6	4.8	4.6		
QUANTITE D'INFORMATION	HAUTERIVE	4	4	5		4.5	5	5	5	4.6	
	RIMOUSKI	4	5	4.5	5	5	5	5	5	4.8	4.6
	SEPT-ILES	4	5	5	4	3	5	5	5	4.5	
	MOYENNE	4	4.6	4.8	4.5	4.2	5	5	5		
SATISFACTION	HAUTERIVE	4	5	4.5		3.5	4	5	5	4.4	
	RIMOUSKI	3.5	4	4.5	4	4	4	4	4	4	4.3
	SEPT-ILES	4	5	5	3	3	4	4	5	4.1	
	MOYENNE	3.8	4.6	4.3	3.5	3.5	4	4.3	4.6		

Par ailleurs, les observateurs soulignent qu'il existe une nette différence entre le cours satellite et le cours vidéo-cassette. Ils ont plutôt tendance à attribuer le peu d'interaction au fait que le professeur ne voit pas ses élèves (et que les élèves ne se sentent pas vus?...) et les entend mal réagir à ses propos.

De fait, il importe de souligner que sur le plan opérationnel, l'interaction ne semble pas avoir été une chose simple:

> "pour des raisons d'ordre technique, de gêne, d'incertitude et même d'amusement (i.e. la première fois que l'on parle au microphone, l'on entend sa voix environ une seconde après ce que l'on vient de dire), les étudiants n'embarquaient pas complètement dans l'artifice qu'on leur demandait".

En fait, il nous a été donné d'observer qu'un certain déroulement ou "protocole" s'est vite établi, en ce qui concerne les interactions avec le professeur:

1. L'étudiant réalise qu'il aurait une intervention.
2. Il la communique au(x) pair(s) dans son rayon physique immédiat: ceux-ci commentent ou tentent de répondre à la question.
3. S'il y a consensus sur la pertinence de l'intervention, on interpelle l'animateur-campus qui a lui, accès direct au microphone.
4. Celui-ci entend l'intervention: si c'est une question, il tente parfois d'y répondre (surtout s'il s'agit d'une information déjà donnée et mal comprise). Sinon, il écoute le professeur et tente "d'insérer" son interpellation (" ici Margot, une étudiante aurait une question à te poser"). Le professeur ayant un débit très rapide et soutenu, il y a à chaque fois une hésitation plus ou moins longue de la part de l'animateur.
5. Ou on réussit à interpeller le professeur et interagir - ou on laisse tomber, considérant l'intervention désormais non pertinente, vu le décalage de temps créé par la situation.

L'ensemble de ce protocole, évidemment, créait un branle-bas entraînant une certaine perte d'information, étant donné que le professeur ne se rendait compte de rien et donc continuait à donner sa matière.

Les quelques périodes d'interaction ayant eu lieu semblent presqu'exclusivement être associées à un mode de "question-réponse" et ne pas être partagées par l'ensemble des autres participants:

> "A chaque période de question, on parle beaucoup en classe".
>
> "On ne s'intéressait pas à ce qui pouvait se dire en dehors de son cercle, et ce qui pouvait directement le toucher".
>
> "Cette incohérence allait même jusqu'à ne pas écouter les questions et réponses provenant des autres campus. L'on eu dit trois cours différents donnés par le même professeur, mais n'ayant pas les mêmes buts".

Cette dernière citation est assez éloquente en ce qui concerne l'intéraction entre les campus: celle-ci semble donc pratiquement inexistante: "... les préoccupations d'un campus ne semblaient pas être les mêmes que pour l'autre campus(sauf pour la date de l'examen, par exemple)".

Les rencontres de groupe, plutôt que d'être un lieu d'interaction et d'échange sur la matière du cours et des travaux pratiques, sont très rapidement devenues des séances de visionnement de vidéos:

> "La rencontre comme telle était jusqu'à un certain point une "extension" ou un "étirement" audio-visuel du cours magistral".

Il n'y avait pas d'échange sur les travaux pratiques et les discussions étaient très courtes. De plus, les vidéos(qui, rappelons le, avaient été conçus comme un support complémentaire, et même facultatif à la discussion sur les travaux pratiques et la préparation de la rencontre satellite) étaient souvent peu pertinents, et ne stimulaient presque pas de discussion sur la matière. Ces rencontres ont donc vite été perçues comme un surcroit de travail et le taux d'absentéisme a amené les deux sous-groupes de Rimouski à se fusionner en un seul groupe, pour ces rencontres.

Il n'en demeure pas moins, cependant, que ces rencontres ont pu être un "lieu de formulation des questions", comme le soulignent les observateurs.

Mais, toujours selon eux, les animateurs ne paraissent pas "assez informés, voire même formés" pour remplir le rôle qu'on leur avait confié. Le profit que tiraient les étudiants de ces rencontres était donc minime: "les gens n'avaient pas l'impression d'avoir avancé en terme d'une meilleure compréhension et d'une possibilité de débloquer dans leurs travaux".

Une des raisons pour lesquelles ces rencontres n'ont pas rempli leurs objectifs serait aussi le mode d'évaluation des travaux pratiques. Bien que cet aspect ne soit pas explicité dans le rapport d'observation, il semble y avoir eu, dans l'esprit des étudiants, une contradiction "insoluble" entre d'une part l'insistance du professeur pour que ces travaux se fassent tout au plus en groupe de deux, afin d'avoir une évaluation la plus individuelle possible; et, d'autre part, son désir de voir les étudiants partager les résultats de leurs recherches lors des rencontres de groupe. Il semblerait, en effet, que l'attitude du professeur ait beaucoup plus incité les étudiants à préserver l'exclusivité de leurs "trouvailles" qu'à les partager.*

En ce qui concerne les travaux pratiques eux-mêmes, les observateurs notaient qu'il semble y avoir eu un net décalage entre la demande du professeur et la réponse des étudiants en terme d'effort à fournir.

> "Le travail demandé par le professeur semblait vouloir être bref, et celui accompli par l'étudiant semblait toujours être long et exigeant".

Ceci dépendrait entre autre des nombreuses présences dans le milieu, que les étudiants avaient à accomplir pour remplir les exigences de ces travaux.

---

* Communication personnelle avec les observateurs et animateurs-campus de Rimouski, confirmé par Sept-Iles.

II- Les résultats de la soirée d'évaluation

Les résultats de la soirée d'évaluation, tenue lors de la dernière rencontre satellite le 7 décembre, sont de deux types: les résultats au questionnaire, et les résultats de l'animation. Dans les deux cas, il s'agit, de par la position chronologique qu'occupe cette soirée, d'une évaluation qui se veut synthétique et globale.

1) Les résultats du questionnaire

L'analyse des résultats de ce questionnaire s'est faite en trois temps: d'abord en tenant compte de tout le groupe présent à cette soirée(N= 69), puis en le subdivisant selon les 3 campus, ou les 4 catégories occupationnelles retenues, soit nursing clinique, nursing communautaire, enseignement et poste administratif.

Les résultats globaux:

L'échantillon global regroupe 21 étudiants d'Hauterive, 35 de Rimouski et 13 de Sept-Iles. De ces 69 étudiants(i.e. 67.6% des inscrits), 34 sont en nursing clinique, 7 en nursing communautaire, 17 dans l'enseignement, 9 occupent des postes administratifs, et 3 ont une occupation autre.

Le tableau 4 contient les résultats concernant le cours pris dans son ensemble. En général, les étudiants ont beaucoup apprécié ce cours(#5)*: les objectifs étaient clairs(#2) et pertinents(#1), la matière intéressante(#14) et donnant lieu à des applications pratiques(#11). Par ailleurs, la charge de travail semble trop lourde(#4), et l'alternance entre les rencontres satellite et les rencontres de groupe peu profitables(#17).

---

* Les chiffres précédés du signe # réfèrent aux items du questionnaire ceux qui sont précédés de l'expression "N= ", indiquent le nombre de fois que le commentaire a été émis.

Les commentaires à la fin de cette section viennent appuyer cette interprétation: le cours était très intéressant, mais il y avait beaucoup trop de travail et de matière (N= 16), les rencontres de groupe n'ont pas été profitables(N=18) et, l'interaction via satellite était pour certains frustrante(N=16). D'autres expriment le désir d'une plus grande régionalisation du contenu(N= 4).

Tableau 4

Résultats globaux du questionnaire:

1.- Le cours pris dans son ensemble

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
1	Les objectifs du cours correspondent au type de formation professionnelle que je désire	97.1	2.9
2	Les objectifs du cours sont énoncés clairement	97.1	2.9
3	Les objectifs du cours ont été énoncés au moment opportun	89.9	10.1
4	La charge de travail pour ce cours est trop lourde	97.1	2.9
5	De manière générale, j'ai apprécié ce cours	92.8	7.2
6	On utilise une méthode d'enseignement adaptée à mes objectifs de formation professionnelle	82.6	17.4
7	Par cette méthode d'enseignement, j'ai l'impression d'avoir plus appris	59.7	40.3
8	La matière couverte dans ce cours est trop abondante	51.5	48.5
9	Le cours était trop planifié à l'avance	27.9	72.1
10	La méthode d'enseignement de ce cours me convient bien	68.1	31.9
11	Ce cours me permet d'entrevoir des applications des contenus dans ma pratique professionnelle	89.7	10.3
12	Le cours tient compte de la réalité sociale	89.9	10.1
13	Le contenu du cours est adapté à mon niveau de connaissance	97.1	2.9
14	La matière du cours est intéressante	100	0
15	L'horaire est approprié	75	25
16	Je m'inscrirais volontiers à un autre cours ayant la même méthode d'enseignement	73.9	26.1
17	L'alternance entre les rencontres de groupes et les rencontres satellites facilite l'apprentissage dans ce cours	14.7	85.3

Les résultats détaillés concernant les périodes d'interaction par satellite sont décrits au tableau 5. La présence des autres campus ne provoque pas de réaction claire; les groupes sont plutôt neutres quant à l'apport de cette participation(#20) et ne se plaignent pas du nombre élevé d'étudiants que cette situation implique(#19). Le fait de ne pas voir les étudiants des autres campus(#21) n'aurait pas nui au climat des rencontres. Sur le plan technique, l'image(#29) et le son(#30) étaient très satisfaisants. Les téléviseurs sont, d'un commun accord, bien disposés(#23). La dimension vidéo est jugée nécessaire à la communication(#28).

Les données sur l'interaction via satellite sont toutefois plus nuancées. Les étudiants tenaient beaucoup à assister à ces périodes(#31). Mais il semble avoir été difficile d'intervenir auprès du professeur(#25), de poser toutes les questions voulues(#27) et la spontanéité des participants n'a jamais été aussi grande qu'en situation de cours normale(#26). De fait, on est d'accord pour dire que l'intéraction est beaucoup moins intéressante qu'en situation de cours habituelle(#24) mais toutefois préférable à des exposés sur bandes vidéo(#32). Enfin on est partagé quant à la frustration créée par la distance entre le professeur et le groupe(#33), et au support à l'apprentissage procuré par les échanges(#34). Les commentaires émis à la fin de cette section portent principalement sur:

- l'importance du choix du professeur pour un tel projet: en regard de sa grande connaissance du sujet traité(N= 6); pour ses qualités de communicateur, son dynamisme, etc(N= 6).

- la difficulté éprouvée à communiquer avec le professeur pour des raisons d'ordre technique(trop peu de micros, manque d'habitude, gêne, difficulté de questionner au moment opportun); (N=10).

- le souhait ou le regret de ne pas avoir rencontré le professeur pour lui parler, ou pour qu'il se fasse une meilleure idée à qui il allait donner le cours(N= 9).

D'autres commentaires ont aussi été émis quant à l'importance attribuée aux réponses(réponses trop longues(N= 3); trop de répétitions(N= 2); pas assez de temps consacré aux questions-réponses(N= 3); le regret que le professeur n'ait pu voir ses étudiants pendant le cours(N= 3); le niveau du son trop élevé(N=3); et la durée trop longue des émissions, rendant difficile le maintient de l'attention(N= 2).

Tableau 5

Résultats globaux du questionnaire:

2.- Les rencontres satellites: période d'intéraction

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
18	Les périodes d'intéraction par satellite m'ont facilité l'atteinte des objectifs du cours	85.5	14.5
19	En réunissant les trois campus, le nombre d'étudiants est trop élevé pour permettre la participation	31.9	68.1
20	La présence des deux autres campus a été d'un apport positif	58	42
21	Le fait de ne pas voir les participants des autres campus a beaucoup nuí au climat des périodes d'intéraction	24.6	75.4
22	Lors des périodes d'intéraction, il m'est facile de rester attentif	66.2	33.8
23	Les téléviseurs sont mal disposés lors de ces périodes	1.4	98.6
24	L'interaction avec un professeur via satellite est beaucoup moins intéressante qu'en situation de cours habituelle	68.1	31.9
25	Il est difficile d'intervenir auprès du professeur via le satellite	70.6	29.4
26	Même après plusieurs rencontres, la spontanéité des participants était beaucoup moins grande qu'en situation de cours normale	82.4	17.6
27	Je n'ai pas posé au professeur toutes les questions que j'aurais voulu	73.9	26.1
28	Le fait de voir le professeur lors de ces périodes était nécessaire à la communication	100	0
29	La qualité de l'image était très satisfaisante	100	0
30	La qualité du son était très satisfaisante	82.6	17.4
31	Je tenais beaucoup à assister aux périodes d'interaction par satellite	95.7	4.3
32	Il serait équivalent de remplacer les périodes d'interaction par des exposés enregistrés sur bandes vidéo	7.2	92.8
33	Pendant ces périddes je me suis senti(e) frustré(e) par la distance entre le professeur et le groupe	48.5	51.5
34	Les possibilités d'échanges avec le professeur grâce au satellite m'ont été d'un grand support dans mes apprentissages	58	42
35	Les réponses aux questions posées m'ont donné satisfaction	74.6	25.4

L'évaluation des rencontres de groupe, reproduite au tableau 6, est somme toute assez négative. Celles-ci ne semblent pas avoir joué le rôle qui leur était attribué à l'intérieur du système, et ont été, par le fait-même, jugées inutiles. Contrairement aux attentes des organisateurs, elles n'ont pas, non plus, diminué le sentiment d'isolement chez l'étudiant(#44). Les commentaires sont tout aussi négatifs, et reprennent les critiques des énoncés.

Les travaux pratiques(tableau 7) correspondent aux objectifs du cours(#45) et permettent l'application de nouvelles connaissances(#46). Les trois-quarts des étudiants sont satisfaits du mode d'évaluation des travaux(#47). Par ailleurs, on est divisé quant à savoir si ces travaux n'auraient pas occasionné trop de démarches(#48).

En ce qui concerne les documents écrits, les participants sont généralement satisfaits; ceux-ci sont perçus comme clairs, pertinents, utiles, complets et bien présentés(#49 à #54). Les répertoires de documents audio-visuels (#57) de même que les articles(#58) sont aussi considérés comme utiles. On est par ailleurs divisé sur l'utilité des brochures(#55 #56), possiblement à cause de problèmes de distribution. Enfin, près de 90% des étudiants se condidèrent capables d'élaborer une liste de références pour l'établissement d'un centre de documentation en périnatalité(#59). Les commentaires, pour la plupart, soulignent la grande valeur qu'attribuent les étudiants à ces documents; quelques-uns déplorent cependant de petites erreurs(corrigées lors des cours), et le retard de l'arrivée des brochures.

Enfin, le tableau 9 confirme que les vidéo-déclencheurs ont bien rempli le rôle qui leur était attribué à l'intérieur du système pédagogique(#60 #63), et ce à la satisfaction des étudiants(#61 #62 #64). Quant aux vidéos présentés lors des rencontres de groupe, ils sont jugés inutiles(#65), plus ou moins pertinents(#66) et peu intéressants(#67). Les commentaires émis à la fin de cette section concernent surtout la mauvaise qualité(N= 15) et l'anachronisme(N= 13) des vidéos présentés lors des rencontres de groupe.

Tableau 6

Résultats globaux du questionnaire:

3.- Les rencontres de groupe

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
36	Les rencontres de groupe m'ont facilité l'atteinte des objectifs du cours	9	91
37	Les rencontres de groupe sont généralement bien organisées	18.2	81.8
38	Les rencontres de groupe m'ont aidé à réaliser les travaux pratiques	19.4	80.6
39	Les rencontres de groupe m'ont aidé à faire le point sur mes apprentissages	10.6	89.4
40	Les rencontres de groupe m'ont permi de bien préparer la période d'intéraction par satellite	12.3	87.7
41	Il était important pour moi d'assister aux rencontres de groupe	16.4	83.6
42	Les échanges lors de ces rencontres m'ont permi d'entrevoir des applications dans mon champ professionnel	12.1	87.9
43	J'ai trouvé le travail ardu lors de ces rencontres	21.5	78.5
44	Les rencontres de groupe ont beaucoup diminué le sentiment d'isolement propre aux cours à distance	12.5	87.5

Tableau 7

Résultats du questionnaire:

4.- Les travaux pratiques

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
45	Les travaux pratiques correspondent aux objectifs du cours	98.6	1.4
46	Les travaux pratiques permettent l'application des nouvelles connaissances acquises	92.6	7.4
47	Le mode d'évaluation des travaux est adéquat	75.4	24.6
48	Les travaux pratiques m'ont occasionné trop de démarches plus ou moins inutiles auprès des "clientes" et des organismes	52.2	47.8

Tableau 8

Résultats globaux du questionnaire:

5.- Les documents écrits

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
49	Les documents du cours sont clairs	95.7	4.3
50	Les documents sont pertinents	94.2	5.8
51	L'ensemble de ces documents me sera très utile dans ma pratique	88.4	11.6
52	Les documents sont suffisamment complets pour permettre d'atteindre les objectifs du cours	92.8	7.2
53	Les subdivisions de chaque cahier en 7 parties(cours, bibliographie, article, etc...) rendent la consultation facile	97.1	2.9
54	Il y a beaucoup de mots difficiles à comprendre dans les cahiers	4.3	95.7
55	Les brochures distribuées lors des rencontres de groupe m'ont été très utiles à l'occasion des travaux pratiques	50	50
56	Le fait de connaître ces brochures sera très utile dans mes activités professionnelles à venir	22.7	77.3
57	Les répertoires de documents audio-visuels fournis dans chaque cahier seront utiles dans ma pratique professionnelle	73.5	26.5
58	Les articles ne m'ont été d'aucune utilité	9	91
59	Je serais capable d'élaborer une liste de références utiles à l'établissement d'un centre de documentation en périnalité	89.4	10.6

Tableau 9

Résultats globaux du questionnaire :

6.- Les documents audio-visuels

ITEM #	DESCRIPTION	ACCORD (%)	DESACCORD (%)
	A) Les questions suivantes ont pour objet les vidéo-déclencheurs qui vous étaient présentés à la fin des rencontres satellites.		
60	Les vidéo-déclencheurs remplissent bien leur rôle d'introduction à l'étude de la section suivante du cours	94.	6.
61	Mon attention était soutenue pendant la présentation de ces vidéos	83.8	16.2
62	La qualité technique des vidéo-déclencheurs est très satisfaisante	85.3	14.7
63	Les vidéo-déclencheurs ont réussi à éveiller ma curiosité concernant la matière	79.4	20.6
64	Le moment de la présentation du vidéo(milieu de la rencontre) était bien choisi	84.6	15.4
	B) Ces questions concernent les documents audio-visuels qui vous ont été présentés lors des rencontres de groupe.		
65	Ce cours serait incomplet sans les documents audio-visuels présentés lors des rencontres de groupe	20.3	79.7
66	Le choix des documents audio-visuels était pertinent	40.3	59.7
67	Les documents audio-visuels étaient intéressants	36.5	63.5

Les résultats du questionnaire ont aussi été analysés en fonction des variables catégorie occupationnelle et campus. La catégorie occupationnelle semble avoir peu d'effet sur les réponses. Par ailleurs, l'appréciation du cours varie quelque peu selon les campus, le groupe de Sept-Iles étant plus partagé quant à la satisfaction qu'il a retiré de cette expérience: en effet ce campus considère l'horaire moins approprié, l'attention plus difficile à maintenir lors des périodes d'interaction, l'intervention auprès du professeur plus difficile, et l'ensemble des documents moins utile dans la pratique. A l'item 5(de manière générale, j'ai apprécié ce cours) 23.1% (N= 3) des étudiants de Sept-Iles sont en désaccord avec cette proposition, alors qu'à Hauterive et Rimouski ces pourcentages se situent à 4.8 et 2.9%.

L'ensemble des résultats obtenus par le questionnaire peut donc se résumer ainsi: dans l'ensemble, les étudiants ont beaucoup apprécié ce cours, bien que la charge de travail semble avoir été très lourde. En ce qui concerne les périodes d'intéraction par satellite, l'aspect technique est satisfaisant; cependant, l'interaction avec le professeur s'établit difficilement tant à cause de facteurs psychologiques que techniques. Unanimement, les étudiants insistent, de plus, sur l'importance du choix du professeur dans une telle situation, choix qui s'est avéré ici fort heureux. Les rencontres de groupe n'ont pas occupé la fonction qui leur était prévue et par le fait-même ont provoqué beaucoup d'insatisfactions. Les travaux pratiques étaient nombreux mais appréciés; les documents écrits de même que les vidéo-déclencheurs furent appréciés eux aussi. On déplore la pauvre qualité et la désuétude des vidéos présentés lors des rencontres de groupe. Enfin, la catégorie occupationnelle n'a que peu d'effet sur les réponses alors que la variable campus permet de déceler une insatisfaction légèrement plus grande chez les étudiants de Sept-Iles.

2) Les résultats de l'animation

Rappelons que cette animation n'a pu avoir lieu qu'aux campus de Hauterive et Sept-Iles, l'animateur n'ayant pu se rendre à Rimouski pour des raisons d'ordre technique. Les rapports de ces deux sessions d'animation sont reproduits à l'annexe III. Le lecteur aura un net avantage à les lire intégralement.

L'animation du campus de Hauterive fait tout d'abord ressortir les exigences jugées très élevées pour ce cours en terme de temps à consacrer: à cet effet, les étudiants proposent même qu'il soit dorénavant réparti sur 6 crédits. Par ailleurs, ils sont tous d'accord quant à la grande valeur de ce cours, que ce soit la compétence du professeur, la qualité de la documentation, les apprentissages réalisés, etc... Ils déplorent cependant de ne pas avoir pu approfondir l'un ou l'autre des aspects traités dans les travaux pratiques, et l'orientation "urbaine" de certains contenus.

L'insatisfaction à l'endroit des rencontres de groupe est à nouveau manifestée: les vidéos sont jugés pour la plupart sans intérêt; le rôle de l'animatrice, inutile et peu pertinent, d'autant plus qu'on considère perte de temps le fait de passer par elle pour acheminer des questions au professeur. En fonction de tout cela, on aurait préféré plus de rencontres d'interaction par satellite, plutôt que ces rencontres de groupe.

Les rencontres satellites furent, semble-t-il, sauvées par les qualités de communicateur du professeur, trois heures ou presque d'exposé par télé ayant pu être "mortellement ennuyantes". On aurait cependant aimé être vu, et le protocole d'interaction semble avoir nui au libre échange de commentaires.

En ce qui concerne l'interaction entre campus, Hauterive a vécu une impatience persistante à l'endroit du campus de Sept-Iles, qui aurait été plus lent dans sa progression dans la matière. Enfin la soirée d'évaluation a été perçue très positivement, ayant un effet de clarification jugé nécessaire à une bonne fin d'expérience.

Le rapport d'animation du campus de Sept-Iles fait aussi, ressortir en premier lieu, la quantité énorme de travail exigée par ce cours. Il y a aussi consensus pour dire que le professeur est apparu comme inaccessible, vu le mode d'organisation du cours. Sur le plan du contenu celui-ci est jugé intéressant malgré certaines répétitions et élaborations excessives sur certains points.

La durée des transmissions était trop longue, résultant en perte d'attention. La difficulté d'émettre une critique ou de poser une question est considérée comme un problème majeur, attribuable à des éléments organisationnels, et un facteur de communication:

> "D'abord au niveau organisationnel, la consigne selon laquelle il fallait passer par l'animateur local pour poser une question, a créé des moments de divergence de l'attention. Pendant que le professeur continue son cours, il y avait discussion dans la classe... La présence d'une personne intermédiaire, plutôt que de faciliter les questions, les a compliquées, et parfois même empêchées. En fait, l'organisation locale faisait qu'il était impossible d'interrompre le cours au moment où c'était pertinent de le faire. De plus, toutes les étudiantes étaient conscientes qu'elles interrompaient les trois campus en même temps, ce qui ne facilitait pas la valorisation de leur interrogation. "Puis-je me permettre d'interrompre tant de monde pour ma question à moi?"
>
> Ensuite au niveau de la communication comme telle, les participantes ont relevé le fait qu'il est compliqué de se faire comprendre du professeur quand on pose une question, parce que l'on est pas vue! L'étudiante qui veut poser une question, se trouve justement devant une ambiguïté ou devant des termes incompris... etc. Or, elle n'a que des mots pour se faire comprendre... elle doit d'abord être comprise de l'animatrice locale, puis du professeur. Les étudiantes ont donc vécu cette situation comme frustrante: il devenait presque impossible de "traduire" son interrogation convenablement. Joints ensemble, ces facteurs d'organisation et de communication ont amené les étudiantes à désapprendre le comportement de "poser des questions". Il s'ensuit une accumulation d'ambiguïtés, d'incertitudes, au niveau du contenu". (p.6-7).

Les travaux pratiques étaient trop nombreux: on aurait préféré un fonctionnement en groupe permettant les échanges, et un rapport coût-bénéfice plus équitable, en termes de notation (beaucoup de temps pour peu de crédits).

De plus, on déplore les délais dans la correction. Les rencontres de groupe n'étaient pas suivies par la majorité des étudiants: elles n'étaient pas orientées sur les travaux, et les vidéos présentés étaient insatisfaisants sur le plan technique et redondants en terme de contenu par rapport au cours.

La personnalité du professeur a été très appréciée et on souhaite la rencontrer "en personne". Les cahiers sont évalués positivement. Les participantes ont peu apprécié le déroulement faisant que les travaux pratiques précèdent le cours sur le sujet. Le rôle de l'animatrice a été mal compris, donc mal utilisé. Enfin la satisfaction personnelle semble avoir été rare pendant le cours, surtout à cause de l'effet conjugué du peu d'interactions prof-étudiants et entre étudiants, ainsi que de la grande quantité de travail sans support adéquat.

En résumé, ce cours a donc offert un excellent contenu mais créé beaucoup de frustrations sur le plan des interactions à cause de:

1. l'organisation technique des rencontres satellites
2. la mauvaise orientation des rencontres de groupe
3. la mauvaise définition du rôle des animateurs-campus.

III- Les données complémentaires

Cette section comprend trois types de données:

1) les résultats(notes) du cours
2) les rapports d'entrevue d'évaluation des animatrices-campus de Sept-Iles et Hauterive
3) les points de vue du professeur et du coordonnateur de projet sur l'ensemble du cours.

Le détail de ces données complémentaires(sauf les notes des étudiants) sont reproduits à l'annexe III.

1) Les notes obtenues

Les notes finales obtenues par les étudiants permettent de présumer que les objectifs d'apprentissage du cours ont été atteints de façon très satisfaisante. En effet, la moyenne globale pour les trois campus est de 87.77%. Les moyennes varient peu d'un campus à l'autre: Sept-Iles obtient 85.43%, Hauterive 87.18% et Rimouski 89.19%. La note la plus basse se situe à 65%; la plus élevée à 97.7%. Il n'y a donc pas eu d'échec.

2) Les rapports d'entrevue des animatrices-campus

Le détail de ces rapports d'entrevue est reproduit à l'annexe III Ces deux rapports concordent sur deux points: le manque de définition claire de la fonction de l'animateur-campus dans le système du cours, et l'échec global des rencontres de groupe. Ces deux points sont nettement inter-reliés puisqu'une bonne part de la tâche de ces animatrices consistait à animer les rencontres de groupe, donc à faire en sorte que les rencontres remplissent leur fonction. De plus, ces deux animatrices se sont senties particulièrement mal à l'aise dans leur fonction de transmission des questions du groupe au professeur.

Au campus de Sept-Iles, on a noté, en outre, que la difficulté d'interrompre le professeur lors des rencontres satellites donnait lieu à des échanges entre les étudiantes, créant un détournement de l'attention dont le professeur n'était jamais conscient.

Cette observation confirme en partie la description du protocole d'interaction avec le professeur, détaillée plus haut. Selon l'animatrice de Sept-Iles, cette divergence était, de plus, facilitée par la multiplicité des populations auxquelles le cours s'adressait; enfin il semblerait que les auditeurs libres soient, particulièrement sensibles à ces occasions de divergence, puisque moins pénalisés par une perte de contenu.

Enfin, fait très intéressant, l'animatrice de Hauterive souligne l'importance de la transmission en direct des émissions. En effet deux sessions ont du être visionnées sur bandes magnétoscopiques à cause de difficultés techniques le soir des rencontres satellites; ceci a permis d'observer une perte d'attention et de motivation: la "façon de voir le prof" était différente et le taux d'absentéisme fut très élevé à la deuxième de ces deux occasions.

3) Rapports du professeur et du coordonnateur de projet

Le lecteur pourra trouver à l'annexe III les rapports du professeur et du coordonnateur de projet. Retenons de ces rapports, qu'on aura tout avantage à consulter, les deux points suivants:

1) la quantité énorme de travail exigée d'un professeur pour la mise sur pied et l'exécution d'un tel projet

2) l'impact, sur l'utilisation des rencontres satellites, de la mésentente sur le rôle des animateurs-campus, cette mésentente transformant les sessions d'interactions en sessions de cours magistraux.

V Résumé et conclusion

L'essentiel de cette évaluation peut se résumer à l'aide des deux diagrammes systémiques reproduits aux figures IV et V . La première de ces figures représente le modèle théorique du cours, tel que conçu par l'équipe pédagogique et décrit aux pages 8 à 16 de ce document. La figure V reproduit le modèle observé obtenu par la synthèse des informations recueillies lors de l'évaluation. La comparaison de ces deux diagrammes permet de saisir l'émergence à laquelle a donné lieu l'intéraction entre le modèle théorique et son application.

Cette comparaison est facilitée par les deux indices suivants:

1- les éléments du système ayant rempli une fonction différente de celle prévue par le modèle théorique sont représentés par des hexagones plutôt que des cercles

2- l'importance des interactions est précisée par l'importance du trait qui relie les éléments.

Ceci permet de constater les faits suivants:

① la position du vidéo-déclencheur a été déplacée dans la séquence chronologique(l'attention des étudiants était trop faible à la fin de la rencontre satellite)

② les travaux pratiques se sont faits essentiellement en interaction avec les documents écrits et le milieu

③ les rencontres de groupe, plutôt que de porter sur les travaux pratiques, se sont centrées exclusivement sur les documents audio-visuels, initialement conçus comme un support "périphérique".

④ le lien entre les rencontres de groupe et la période d'intéraction est lui aussi inexistant; les rencontres de groupe ont formé avec les documents audio-visuels un système à part.

⑤ les périodes d'interaction sont surtout centrées sur les documents écrits, celles-ci ayant consisté en des exposés magistraux visant à compléter l'information contenue dans les textes.

En résumé, cette évaluation fait ressortir que la chaîne(vidéo-déclencheur - travaux pratiques - rencontre de groupe - période d'interaction) qui constituait le coeur-même du modèle théorique s'est brisée, parallèlement à l'isolement des rencontres de groupe.

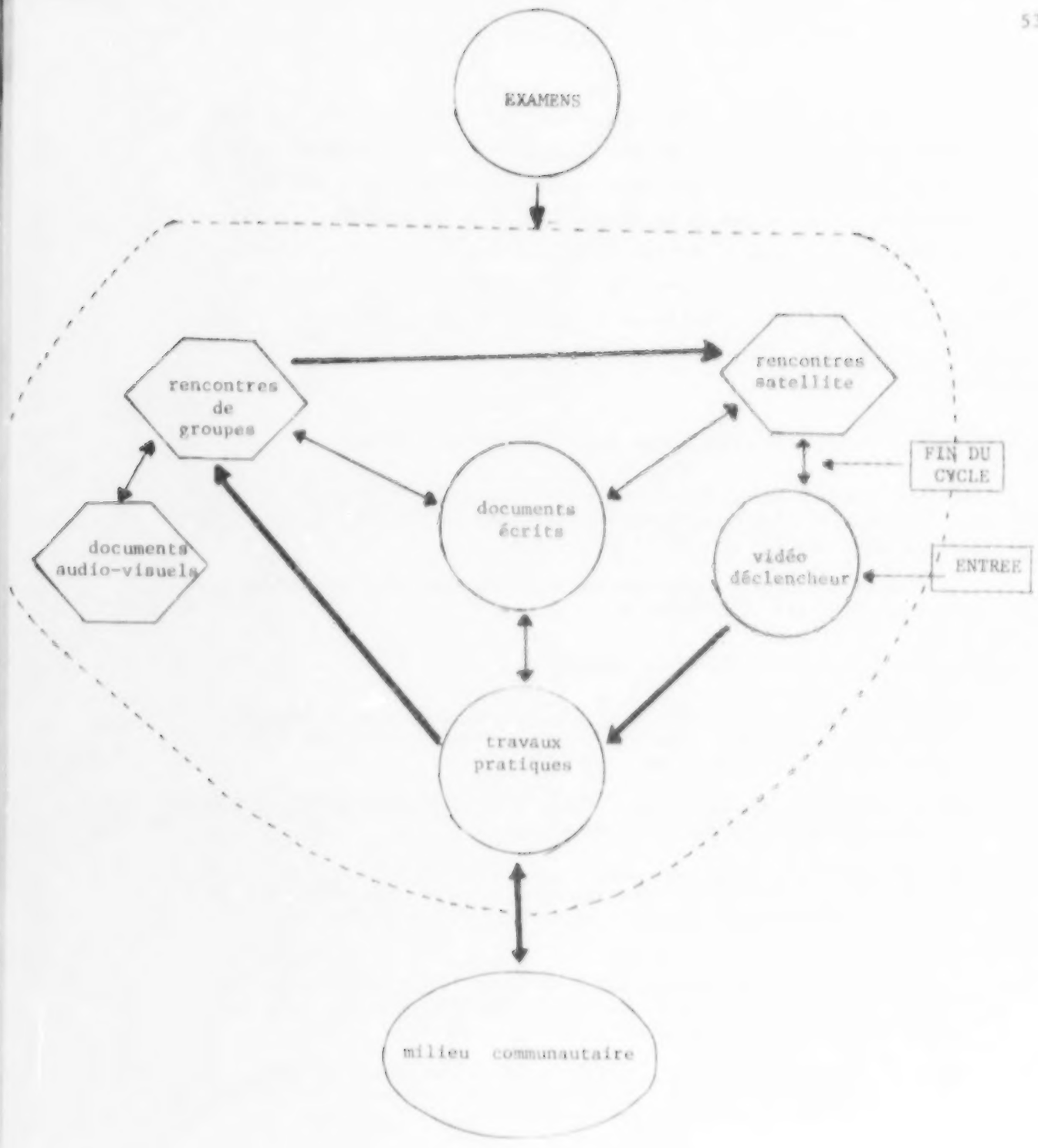


Figure IV: Le modèle théorique

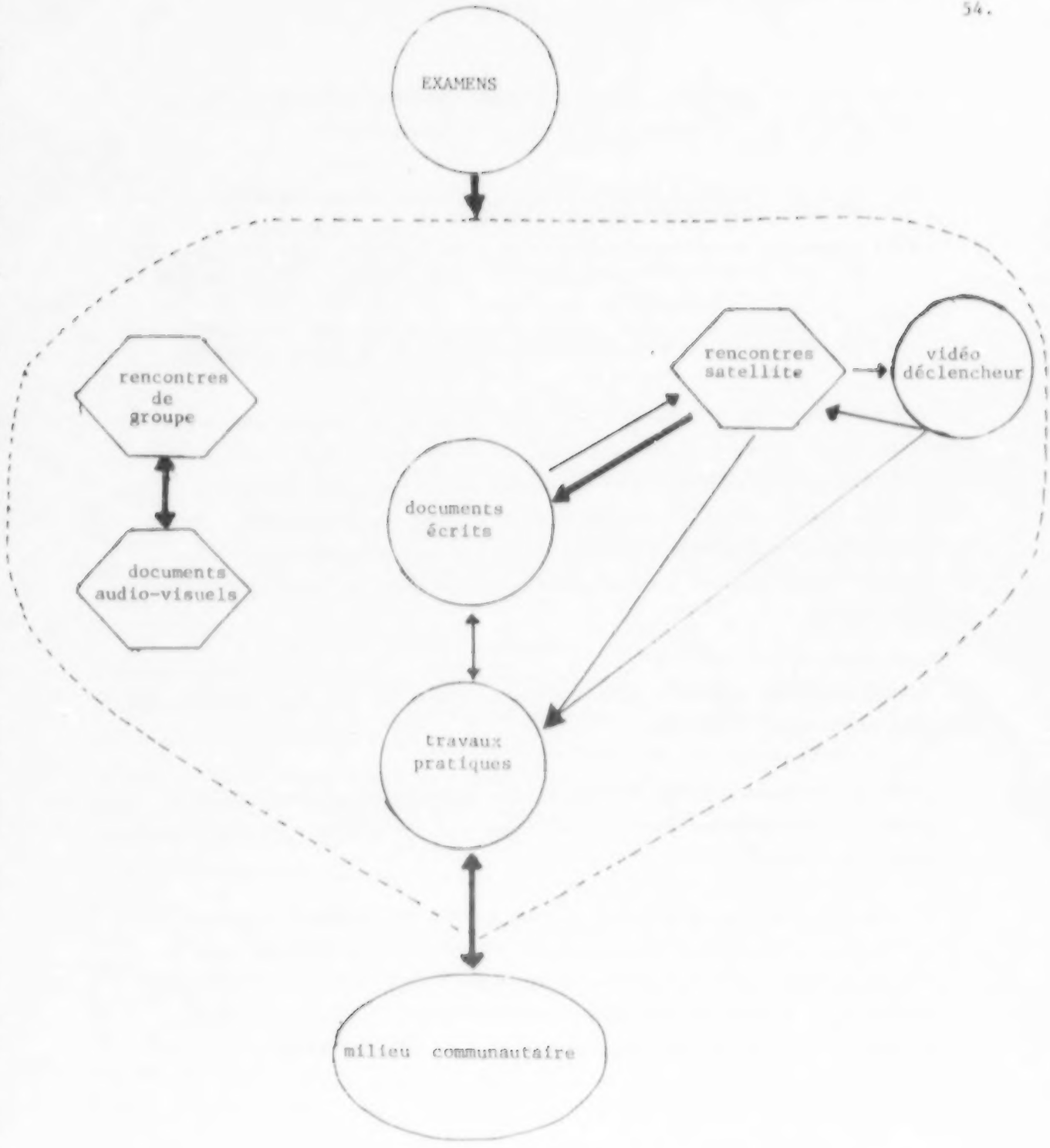


Figure V : Le modèle observé

Les autres données accumulées permettent d'attribuer cet isolement aux raisons suivantes (sans prétendre à un ordre d'importance):

(1) le mode d'évaluation des travaux pratiques qui apparaissait contradictoire avec le partage de l'information

(2) le manque de définition claire du rôle des animateurs-campus et la difficulté de trouver des gens à la fois compétents en animation et sur le contenu du cours

(3) la surcharge de travail des étudiants, les amenant à considérer ces rencontres comme un surplus de travail plus ou moins acceptable.

Cette situation devait donc amener une participation peu active aux rencontres satellites. Devant cette situation, le professeur choisit donc de compléter l'information contenue dans les documents écrits. Son habileté à donner ces exposés amena le système à se stabiliser de cette façon. Cette dérive par rapport au modèle théorique n'a cependant aucunement nui à la qualité de l'enseignement; les étudiants ont apprécié ce cours et y ont beaucoup appris.

Aux quatre questions posées au début de cette étude, il est donc possible de répondre de la façon suivante:

1. l'évaluation faite par le professeur des apprentissages des étudiants permet de dire que les objectifs du cours ont été atteints de façon satisfaisante.

2. la satisfaction des usagers fut mitigée: ils ont apprécié les rencontres satellite, les vidéo-déclancheurs et les documents écrits qui leur ont été distribués; ils ont cependant déploré la quantité énorme de travail exigée par les travaux pratiques, l'inutilité des rencontres de groupe, de même que le peu de qualité des vidéos qui y étaient présentés.

3. le satellite a permis aux étudiants:
   1) d'avoir accès à une ressource (le professeur) à laquelle ils n'auraient probablement pas eu accès autrement

   2) par la transmission bilatérale en direct, de se sentir parti-

cipants et de modifier le rythme du cours lorsque le contenu fut plus ardu à comprendre (v.g. monitoring foetal).

les étudiants n'ont cependant pas pu interagir autant qu'ils l'auraient souhaité.

4. bien qu'initialement conçu comme un système multi-média axé sur la participation des étudiants, le cours s'est orienté vers un modèle magistral où
   1) les rencontres satellite sont devenues des exposés plutôt que des échanges
   2) les travaux pratiques se sont faits sur une base individuelle
   3) les rencontres de groupe sont devenues des séances de visionnement vidéo.

Ces résultats ne sont pas sans relation avec d'autres expériences plus ou moins semblables. Ainsi Daniel (1977) remarque qu'un système vidéo unidirectionnel et audio multidirectionnel crée moins d'interaction qu'un système uniquement multidirectionnel audio, le professeur ayant moins tendance à faire des efforts pour maintenir les interactions. Dans la même veine, Phillips et Treurniet (1978) remarquent que les systèmes vidéos assymétriques rendent les interactions plus formelles et impersonnelles que lorsque les systèmes sont symétriques, qu'ils soient exclusivement audio ou vidéo. Si, à ces faits, on ajoute une des conclusions de Richmond et Daniel (1979) voulant que le style d'enseignement du professeur ait une influence importante sur la quantité d'interactions, la dérive par rapport au modèle théorique était presque inévitable. En effet, il ne faudrait pas croire que le grand succès remporté par le professeur par ses exposés magistraux n'était pas le fruit d'une grande expérience et d'une grande aisance dans ce style d'enseignement.

En ce qui concerne le rôle d'animateur-campus, Cormier et al (1975) étudièrent les difficultés relatives à cette position à l'intérieur d'un système multi-média d'enseignement à distance.

Ils arrivèrent à la conclusion suivante: "... les étudiants adultes dans un système multi-média de formation à distance souhaitent la présence d'un personnel spécialisé pour les aider dans leur cheminement. Nous sommes même portés à croire qu'ils s'attendent à ce que ce personnel soit spécialisé dans la discipline ou le champs d'études qui fait l'objet de leur formation" (p.8).

Bien que ces attentes aient été amoindries par les possibilités offertes, dans notre cas, par le satellite, on peut présumer que le niveau d'attente était probablement, malgré tout assez élevé à l'endroit de ces personnes. D'autant plus que deux de ces animateurs étaient des étudiantes inscrites à ce cours, que la troisième était une étudiante ayant suivi ce cours l'année précédente, et que le dernier n'avait aucune compétence en nursing; ce dernier était cependant formé en pédagogie. On peut donc dire que ces personnes ont été mises dans des situations à tout le moins difficiles.

Le désir manifesté par les étudiants et partagé par le professeur de se rencontrer au moins une fois semble un besoin assez constant dont il faudrait tenir compte dans les situations de télé-enseignement. Le groupe de travail sur le système vidéo de la Commission des programmes d'études avancées gérés conjointement de l'Université du Québec (1979), vient d'ailleurs reconnaître la légitimité de ce besoin; il recommande à cet effet:

> "que la planification des activités, d'un cours offert par vidéo tienne compte de la nécessité d'au moins deux déplacements du professeur, en cours de session académique, dans chacune des unités constituantes réceptrices".

Il semblerait que l'interaction entre les campus ne soit pas chose facile; en effet, autant à l'Université du Québec (Tremblay,1978) qu'au Département des communications (Phillips et Treurniet,1978) on remarque un certain repli sur soi des groupes amenant des attitudes discriminatoires à l'endroit des autres groupes. Aucune explication n'est cependant fournie à cette dynamique qui pourrait être un objet d'étude intéressant.

Notre expérience semble aussi rejoindre certaines autres conclusions de l'étude de Richmond et Daniel(1979) portant sur un ensemble d'expériences éducatives par satellite. Particulièrement, en ce qui concerne l'interaction, ceux-ci concluent que:

1- la bilatéralité du satellite a été perçue comme très importante et dans certains cas comme essentielle au système mis en place

2- les possibilités d'intéractions du système furent habituellement sous-utilisées

3- la bilatéralité a aidé les étudiants à se sentir plus participants qu'observateurs pendant les sessions satellites(p.114).

Il est, de fait, intéressant de noter que la conception du modèle théorique reposait en très grande partie sur la possibilité de bilatéralité offerte par le satellite, et que malgré qu'elle n'ait été que peu utilisée, les étudiants ont tout de même "profité" de cette dimension du système, ne serait-ce qu'en sachant qu'ils pouvaient l'utiliser; la réaction du campus de Hauterive aux rencontres satellite enregistrées sur bandes vidéo œt, à cet effet, éloquente.

Il est cependant plus difficile de conclure avec ces auteurs que les étudiants sentaient qu'il était possible d'intervenir autant que dans une situation de cours conventionnelle. Cependant, il n'est pas exclu que la mise en place d'un simple dispositif d'avertissement("wish-to-speak-signal") ainsi que de micros mobiles auraient de beaucoup allégé le protocole d'interaction, et ainsi permis d'être en accord avec cette conclusion.

En ce qui concerne les moyens d'évaluation utilisés, l'addition de données qualitatives aux résultats quantitatifs des questionnaires apparaît fort appréciable: elle permet en effet de mieux saisir les interactions entre les éléments du système, et de cerner un ensemble de faits peu prévisibles au début de l'expérience. La qualité de ce type de données est cependant excessivement dépendante de la formation des animateurs ou observateurs, et nécessite des critères de sélection très rigoureux et qu'il n'est pas toujours possible de satisfaire.

Enfin, nous terminerons cette étude en soulignant que Richmond et Daniel (1979) concluent leur évaluation des expériences éducatives par satellite en ces termes:

> "... les expérimentateurs maintiennent que pour des fins éducatives, les liens par satellite devraient être à la fois vidéo et interactifs (ou à tout le moins avoir la possibilité d'incorporer ces ressources lorsque nécessaire). Or nous avons vu que d'un point de vue économique, ces demandes sont antinomiques. L'interaction, tout en limitant le nombre optimal de participants, augmente le segment terrestre et les coûts d'opérateurs ceci résultant en des coûts plus appropriés à des discussions entre chefs d'états et capitaines d'industries que pour les besoins plus quotidiens de l'éducation permanente" (p.128).

Les coûts élevés ($1,000.00/heure) d'opération de ce média orienteraient donc, comme le proposent les auteurs un peu plus loin, l'utilisation du satellite vers des modes unidirectionnels de transmission d'émissions de télévision sur une large échelle.

Dans le cadre des activités ordinaires de la faculté, il apparaît donc comme peu probable que le satellite soit réutilisé de la même façon: en effet, dans le cas qui nous concerne, il en aurait coûté près de $50,000.00 de temps d'antenne pour la diffusion et l'encadrement d'un cours s'adressant à 102 participants, et ce mis à part les autres frais encourus par la situation de télé-enseignement (animateurs-campus, encadrement, etc...). Si on tient compte, en plus, des limites imposées par cette situation (distance professeur-étudiant, nombre élevé de participants limitant l'interaction professeur-étudiant, investissements énormes dans la préparation du cours, etc...) la "rentabilité" de la situation devient douteuse. Tout en reconnaissant que le satellite a permis à ces étudiants de bénéficier d'un cours qu'ils n'auraient pas pu avoir autrement (du moins donné par le même professeur, ce qui n'était pas négligeable ici), il faut donc admettre que ce média serait plus profitable dans le cadre d'activités extraordinaires (p. ex.: diffusion de conférences d'un professeur invité, panel d'experts, etc...). Sinon, le réseau micro-ondes, ou tout simplement le déplacement du professeur deviennent plus rentables à bien des points de vue.

IV. Références

ANGERS, P.,(1978), Ecole et innovation, Laval: NHP

CAMPBELL, D.T., STANLEY, J.C. (1966), Experimental and Quasi-experimental designs for research, Chigago: Rand McNally.

Commission des programmes d'études avancés gérés conjointement (1979) Rapport du groupe de travail sur le système vidéo, Universite du Québec.

CORMIER, R.A., GREGOIRE, R., BERNIER, L., PAGE, Hélène (1975), Vers une problématique concernant le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance, I.N.R.S. - éducation, Université du Québec.

CRONBACH, L.J., (1975), Beyond the two disciplines of scientific psychology, American Psychologists, 30, pp. 116-127.

DANIEL, J.S., (1977), Educational experiments with the Communications Technology Satellite: A memo from evaluators to planners: Eric doc: #ED 163 962.

de ROSNAY, J., (1975), Le macroscope, Paris: Le point.

MAGOON, H.J., (1977), Constructivist Approaches in educational research, Review of Educational Research, 47, 651-693.

MEHAN, H., (1977), Structuring school structures, Havard educational review

MORIN, A., (1979), An anthropological model of evaluation applied to media and non-media courses in an open system of learning application to a cinema course in education, Paper presented at AECT Conference.

PHI DELTA KAPPA, (1971), Educational evaluation and decision making, Itasca: Peacock.

PHILLIPS, D.A.; TREURNIET, W.C. (1978), Man-machine interaction in the Hermes experiments. Mémoire technique. Département des communications, Gouvernement du Canada.

RICHMOND, J.M.; DANIEL, J.S. (1979), The educational experiments conducted on the Hermes satellite in 1976-77. Final evaluation report. Département des communications, Canada.

RIVERIN-SIMARD, Danielle, (1978), L'évaluation éducationnelle à la télé-université, Canadian Journal of Higher Education, 8, pp. 9-25.

SMYTHE, D.W., (1972), Some observations on communications theory, IN: Sociology of Mass Communications, Penguin Books.

TREMBLAY, G., (1978), Evaluation du réseau omnibus: participation de l'Université du Québec au programme Hermes, Tome V, Université du Québec, Communications, Rapports de recherche, #20.

WILSON, S., (1977), The use of ethnographic techniques in educational research, Review of Educational Research, 47, 245-265.

A N N E X E I

Fiche d'évaluation des rencontres
et
Questionnaire d'évaluation du cours

FICHE D'EVALUATION DES RENCONTRES

CAMPUS.....

RENCONTRE SATELLITE DU:

RENCONTRE DE GROUPE DU:

RENCONTRE DE GROUPE

a) Global

	1	2	3	4	5
- assiduité	0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
- participation	aucune	faible	moyenne	forte	très forte
- satisfaction	aucune	faible	moyenne	forte	très forte

b) Travaux

	1	2	3	4	5
- satisfaction	aucune	faible	moyenne	forte	très forte
- niveau de difficulté	trop facile	facile	moyen	difficile	trop difficile

- % de travaux remis à temps: _____ %

- Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

c) Document audio-visuel: titre du document: _____

- utilité

1	2	3	4	5
inutile	plus ou moins utile	utile	très utile	indispensable

- Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

Rencontre satellite

a) Global

- assiduité (présences)

1	2	3	4	5
0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%

- participation

1	2	3	4	5
aucune	faible	moyenne	forte	très forte

- satisfaction

1	2	3	4	5
aucune	faible	moyenne	forte	très forte

b) Vidéo déclencheur

- intérêt

1	2	3	4	5
indifférence	peu d'intérêt	intérêt moyen	intérêt marqué	intérêt très marqué

- Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

c) Fascicule# _____ titre _____

	1	2	3	4	5
- clarté	obscur	plus ou moins clair	clair	très clair	très très clair
- qualité de l'information	aucunement satisfaisante	peu satisfaisante	moyennement satisfaisante	satisfaisante	nettement satisfaisante
- quantité d'information	nettement insuffisante	insuffisante	plus ou moins suffisante	suffisante	nettement suffisante
- satisfaction	aucune	faible	moyenne	forte	très forte

- Commentaires:

_____

_____

_____

_____

_____

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION
cours satellite SOI-3312

Le questionnaire qui suit est divisé en cinq sections. Chacune de ces sections évalue un aspect ou une composante de ce cours multi-média.

Les sections regroupent un ensemble d'affirmations. Nous vous demandons d'apprécier en fonction de vous-même la justesse de ces affirmations. Pour cela, vous devez choisir entre quatre appréciations, en indiquant le chiffre qui leur correspond dans la case prévue à cet effet, à droite du questionnaire:

tout à fait d'accord	4
d'accord	3
en désaccord	2
tout à fait en désaccord	1

Exemple:

J'ai apprécié les graphiques qui accompagnent les textes [4]

J'aurais préféré avoir moins de lectures [2]

Ici, le sujet est tout à fait d'accord avec le premier énoncé et en désaccord avec le second.

Enfin, si vous avez certaines suggestions ou commentaires pouvant compléter ce questionnaire, un espace est prévu à cet effet à la fin de chacune des sections.

SECTION I

La section qui suit vise à évaluer le cours pris dans son ensemble. Vous devez donc garder à l'esprit toutes les activités qui l'ont composé (rencontres satellites, vidéos, rencontre de groupes, textes, lectures, travaux, etc...) pour vous situer par rapport à ces énoncés.

Les objectifs du cours correspondent au type de formation professionnelle que je désire [ ]

Les objectifs du cours sont énoncés clairement [ ]

Les objectifs du cours ont été énoncés au moment opportun [ ]

La charge de travail pour ce cours est trop lourde [ ]

De manière générale, j'ai apprécié ce cours	☐ 5
On utilise une méthode d'enseignement adaptée à mes objectifs de formation professionnelle	☐ 6
Par cette méthode d'enseignement, j'ai l'impression d'avoir plus appris	☐ 7
La matière couverte dans ce cours est trop abondante	☐ 8
Le cours était trop planifié à l'avance	☐ 9
La méthode d'enseignement de ce cours me convient bien	☐ 10
Ce cours me permet d'entrevoir des applications des contenus dans ma pratique professionnelle	☐ 11
Le cours tient compte de la réalité sociale	☐ 12
Le contenu du cours est adapté à mon niveau de connaissance	☐ 13
La matière du cours est intéressante	☐ 14
L'horaire est approprié	☐ 15
Je m'inscrirais volontiers à un autre cours ayant la même méthode d'enseignement	☐ 16
L'alternance entre les rencontres de groupes et les rencontres satellites facilite l'apprentissage dans ce cours	☐ 17

Suggestions, commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

SECTION II

La section qui suit évalue la période de rencontre satellite appelée "période d'interaction" (i.e. la rencontre satellite sauf l'accueil et le vidéo-déclencheur). Représentez-vous bien ces séances et jugez ces opinions en vous référant à ces périodes d'interaction.

Les périodes d'interaction par satellite m'ont facilité l'atteinte des objectifs du cours ☐ 18

En réunissant les trois campus, le nombre d'étudiants est trop élevé pour permettre la participation ☐ 19

La présence des deux autres campus a été d'un apport positif ☐ 20

Le fait de ne pas voir les participants des autres campus a beaucoup nui au climat des périodes interaction ☐ 21

Lors des périodes d'interaction, il m'est facile de rester attentif ☐ 22

Les téléviseurs sont mal disposés lors de ces périodes ☐ 23

L'interaction avec un professeur via satellite est beaucoup moins intéressante qu'en situation de cours habituelle ☐ 24

Il est difficile d'intervenir auprès du professeur via le satellite ☐ 25

Même après plusieurs rencontres, la spontanéité des participants était beaucoup moins grande qu'en situation de cours normale ☐ 26

Je n'ai pas posé au professeur toutes les questions que j'aurais voulu ☐ 27

Le fait de voir le professeur lors de ces périodes était nécessaire à la communication ☐ 28

La qualité de l'image était très satisfaisante ☐ 29

La qualité du son était très satisfaisante ☐ 30

Je tenais beaucoup à assister aux périodes d'interaction par satellite ☐ 31

Il serait équivalent de remplacer les périodes d'interaction par des exposés enregistrés sur bandes vidéo ☐ 32

Pendant ces périodes je me suis senti(e) frustré(e) par la distance entre le professeur et le groupe ☐ 33

Les possibilités d'échanges avec le professeur grâce au satellite m'ont été d'un grand support dans mes apprentissages ☐ 34

Les réponses aux questions posées m'ont donné satisfaction ☐ 35

Suggestions, commentaires_____

_____

_____

_____

_____

SECTION III

La section qui suit évalue l'apport des rencontres de groupe à l'exclusion des documents audio-visuels qui y étaient présentés.

Les rencontres de groupe m'ont facilité l'atteinte des objectifs du cours ☐ 36

Les rencontres de groupe sont généralement bien organisées ☐ 37

Les rencontres de groupe m'ont aidé à réaliser les travaux pratiques ☐ 38

Les rencontres de groupe m'ont aidé à faire le point sur mes apprentissages ☐ 39

Les rencontres de groupe m'ont permi de bien préparer la période d'interaction par satellite ☐ 40

Il était important pour moi d'assister aux rencontres de groupe ☐ 41

Les échanges lors de ces rencontres m'ont permi d'entrevoir des applications dans mon champ professionnel ☐ 42

J'ai trouvé le travail ardu lors de ces rencontres ☐ 43

Les rencontres de groupe ont beaucoup diminué le sentiment d'isolement propre aux cours à distance ☐ 44

Suggestions, commentaires:_____

_____

_____

_____

_____

SECTION IV

La section qui suit évalue l'apport des travaux pratiques.

Les travaux pratiques correspondent aux objectifs du cours ☐ 45

Les travaux pratiques permettent l'application des nouvelles connaissances acquises ☐ 46

Le mode d'évaluation des travaux est adéquat ☐ 47

Les travaux pratiques m'ont occasionné trop de démarches plus ou moins inutiles auprès des "clientes" et des organismes ☐ 48

SECTION V

La section qui suit évalue les documents écrits qui vous ont été distribués sous forme de manuel, guide de l'étudiant, brochures, cahiers, etc....

Les documents du cours sont clairs ☐ 49

Les documents sont pertinents ☐ 50

L'ensemble de ces documents me sera très utile dans ma pratique ☐ 51

Les documents sont suffisamment complets pour permettre d'atteindre les objectifs du cours ☐ 52

Les subdivisions de chaque cahier en 7 parties (cours, bibliographie, article, etc...) rendent la consultation facile ☐ 53

Il y a beaucoup de mots difficiles à comprendre dans les cahiers ☐ 54

Les <u>brochures</u> distribuées lors des rencontres de groupe m'ont été très utiles à l'occasion des travaux pratiques ☐ 55

Le fait de connaître ces <u>brochures</u> sera très utile dans mes activités professionnelles à venir ☐ 56

Les <u>répertoires de documents audio-visuels</u> fournis dans chaque cahier seront utiles dans ma pratique professionnelle ☐ 57

Les articles ne m'ont été d'aucune utilité ☐ 58

Je serais capable d'élaborer une liste de références utiles à l'établissement d'un centre de documentation en périnalité ☐ 59

Suggestions, commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

<u>SECTION VI</u>

Cette dernière section évalue les documents audio-visuels.

A) Les questions suivantes ont pour objet les vidéo-déclencheurs qui vous étaient présentés à la fin des rencontres satellites.

Les vidéo-déclencheurs remplissent bien leur rôle d'introduction à l'étude de la section suivante du cours ☐ 60

Mon attention était soutenue pendant la présentation de ces vidéos ☐ 61

La qualité technique des vidéo-déclencheurs est très satisfaisante ☐ 62

Les vidéo-déclencheurs ont réussi à éveiller ma curiosité concernant la matière ☐ 63

Le moment de la présentation du vidéo (milieu de la rencontre) était bien choisi ☐ 64

Suggestions, commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

B) Ces questions concernent les documents audio-visuels qui vous ont été présentés lors des rencontres de groupe.

Ce cours serait incomplet sans les documents audio-visuels présentés lors des rencontres de groupe ☐ 65

Le choix des documents audio-visuels était pertinent ☐ 66

Les documents audio-visuels étaient intéressants ☐ 67

Suggestions, commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

CAMPUS

Baie Comeau ☐
Rimouski ☐
Sept-Iles ☐

Catégorie occupationnelle:

Nursing clinique ☐ Enseignement ☐
Nursing communautaire ☐ Poste administratif ☐

Autre:précisez _____

_____

Merci de votre collaboration

A N N E X E II

Rapport d'observation
du
Campus de Rimouski

COURS SATELLITE DISPENSE PAR L'UNIVERSITE DE MONTREAL

"LES SOINS A LA MERE ET A L'ENFANT"

Rapport d'observation

par:

Serge Desrosiers

Bernard Gendron

(Collège de Rimouski)

Rimouski, le 12 janvier 1979

LES SOINS A LA MERE ET A L'ENFANT

COURS SATELLITE DISPENSE PAR L'UNIVERSITE DE MONTREAL

Ce cours par satellite devait dès le départ s'appuyer sur un calendrier fixe de rencontres entre le professeur et les étudiants et d'une méthodologie d'enseignement qui tenait compte de ce nouveau moyen pédagogique d'apprentissage.

Trois types d'approches ou de façons de communiquer la matière devaient se compléter pour compenser le handicap de la distance entre disons l'émetteur et les récepteurs. Ces trois types d'approches étaient: la rencontre satellite proprement dite, les rencontres-groupes avec le concours d'un animateur et enfin les travaux pratiques.

Nous tenterons dans cette première partie de décrire le plus fidèlement possible le déroulement de ces différentes méthodes dans son application.

A) Les rencontres satellites

Nous devons d'abord décrire cette rencontre satellite au point de vue de son organisation spatio-temporelle. La salle de retransmission du cours peut accueillir environ 70 personnes à sa pleine capacité. Déjà très exigu comme local, tous les sièges étaient occupés aux premières séances. De plus, cette salle ne fournissait pas de tables pour prendre des notes d'une façon "confortable".

Les séances se déroulaient comme suit:

7h30 environ : Début du cours. Le professeur demande à la salle s'il y a des questions. Les étudiants ne sont pas tous installés, les retards, les bruits habituels font que seulement quelques questions sont posées. On se soucie d'ailleurs très peu des questions qui peuvent venir des autres campus. Le cours devient presque exclusivement un cours magistral jusqu'à la pause-café, 1h30 plus tard.

9h00 à 9h15 : Pause-café
Les étudiants attendaient cette pause avec un peu d'impatience à compter de 8h45. On observe un manque d'intérêt pour les dernières minutes. Cette pause apparaît d'autant plus courte aux étudiants que le cours doit ensuite se poursuivre jusqu'à 10h30.

.../

cette phase, car les travaux étaient exécutés à l'extérieur des heures de cours. Nous nous contenterons de fournir des observations et des commentaires sur cette partie.

.../

Il serait intéressant dans un deuxième temps, de s'attarder à une micro-description d'un cycle d'apprentissage, à savoir la présentation satellite, la rencontre de groupe, l'élaboration des travaux pratiques et la session d'examen.

Après plusieurs semaines d'observation, nous avons dû constater la répétition de nos observations tant chez les étudiants, chez les animateurs que chez les observateurs eux-mêmes. En fait, ce qui devait s'avérer le plus important changement fut l'attitude du professeur en terme de geste et de "présence" sur le petit écran. Outre cette nouvelle attitude "bougeante" de la part du professeur, l'ensemble et l'allure du cours se voulait stagnant, voire même ayant tendance à se stabiliser dans un "protocole habituel de déroulement".

Ce que nous aimerions faire ressortir cependant, peut mieux se comprendre à travers une micro-description des différentes étapes du cours. Pour ce, nous nous arrêterons sur la séance satellite du 26 septembre 1978, la rencontre de groupe du 10 octobre 1978 et la session d'examen.

Pour ce qui est des travaux pratiques "T.P." nous en glisserons un mot à la suite de nos subséquentes observations.

"Présentation Satellite" (26 septembre 1978)

Au début du cours, en même temps, depuis 19h15, c'est la période de photographie pour la carte d'identité.

Il est évident que la période d'attention en classe à compter de 19h30 est peu fructueuse.

Obs. de l'observateur O.O.

"C'est la pagaille en classe durant la période de questions, surtout durant les réponses".

"L'on s'aperçoit vraiment que le professeur ne voit pas les étudiants".

Pendant cette période de temps, le professeur donne des informations de tout genre:

- Informations sur le travail
- Les références à certains articles sont un peu plus écoutés

O.O. "Comme la période de références est un peu longue, l'écoute diminue".

19h50 : Début du cours proprement dit

.../

Observation d etudiant: O.E.

O.E. A propos d'une explication:"ça paraît qu'elle a travaillé dans ça".

O.O. "C'est la première fois que je sens une différence entre un vidéo et le satellite".

Le professeur sent qu'elle est écoutée, donc elle agit en conséquence: "petite anecdote, intonnations, sourire, dérhumement..."

O.O. Le professeur passe des messages à propos de l'Ethique de la Profession. Résultat: La classe est fort réceptive.

"Sur tous les visages l'on a un petit sourire, surtout quand l'on sait que le professeur ne voit pas".

O.O. Apparition du "tableau crayon-feutre". Durée du tableau: 3½ minutes sans voir le professeur.

O.O. La période de questions est ici superflue. Elle permet seulement au professeur de reprendre son souffle...

O.O. Un autre petit tableau: 4 minutes. Puis un autre immédiatement: 3 minutes.

En résumé, 3 tableaux - 11 minutes entrecoupées de 3 présences de une minute chacune.

O.O. "Pour nous, c'est un cours "d'introduction socio-économique", voulant faire ressortir les rôles, les valeurs etc. Ca va même jusqu'à la typologie... des familles.

O.O. "A chaque période de questions, l'on parle beaucoup en classe".

21h05 : Pause-Santé
Ceci nous apparaît un peu tard

21h25 : Retour en classe

21h29 : Début

O.O. Petit tableau - Réaction: un petit groupe est fort inattentif.

O.O. "Elle entre plus dans l'aspect psychologique". L'intérêt s'accentue pour autant.

21h50 : Le premier des deux "vidéos-déclencheurs"

O.O. Durant le vidéo:
- On délaisse l'attention par petite groupes
- On est "dissipés" ou "rigolos" de l'intervention de certains interviewés.
- On écoute de moins en moins.

.../

O.O. "Heureusement, l'on ne présente pas le deuxième vidéo".

Même le calendrier-échéancier n'est pas le binevenu.

Rencontre de groupe: (10 octobre 1978)

19h15 : Ce soir les deux groupes sont ensemble. Présences: 26.

O.E. "Les rencontres sont trop nombreuses, trop longues, trop fréquentes".

"Les travaux sont trop longs, trop nombreux et pas assez "payants".

O.O. Situation physique: les chaises ne sont pas disposées en salle de "Séminaire"

Observation de l'animateur: O.A.

O.A. "C'est une bonne chose que l'on ait fermé l'écran sur lequel le professeur se regardait".

O.E. "Le professeur se déplace plus qu'avant".

O.A. Remarques des animateurs sur l'allure en général:

*L'on devrait éviter de parler entre nous.
*La même chose pour les "fous-rires".
*Le vidéo-déclencheur sera passé plus tôt dans le cours.
*Vaut mieux quitter la classe et revenir après que de déranger.
*A la dernière séance, tout était trop bruyant.

O.A. Remarques sur le contenu (questions).

O.E. "Au dernier cours, elle avait trop de matière. Elle en avait pour quatre heures à passer en trois".

O.E. "Si l'on a lu avant le cours, ce n'est vraiment pas difficile".

O.E. "Pourquoi insiste-t'elle surtout sur le mot Crise, quand elle dit que la grossesse est un état de crise".

O.O. "La discussion est savoureuse".

On règle bien des choses en discutant.

O.A. "Nous demandons au prof le sens du mot crise "pour elle".

O.O. Un aspect vraiment important selon nous: "Les rencontres favorisent l'éclatement et la formulation des questions".

.../

O.A. "Dans les vidéos-déclencheurs, l'on revoit toujours les mêmes couples!".

D.E. "Même si quelques-uns sont "plates", au moins l'on peut voir la continuité".

D.O. La discussion est autour d'activités.

- Question de cours
- Façon d'agir du prof
- Utilisation du vidéo

D.A. "Le prof atteint-il ses objectifs?"

D.E. "Quels sont les objectifs?"

D.O. "L'on atteint sûrement les objectifs (même s'ils n'avouent les connaître), puisqu'en période de discussion, l'on ne discute pas de particularités".

O.E. "L'on n'a pas de références à la bibliothèque".

O.O. La discussion est très bonne entre les animateurs et les étudiants sur les références, les coordonnées et les échanges.

O.O. Les animateurs, pour la première fois, ne m'apparaîssent pas assez informés voire même formés, comme pourraient l'être des assistants ou moniteurs.

O.O. L'animateur finit par suggérer de mettre des volumes en réserve à la bibliothèque.

O.E. "Les travaux sont souvent inappropriés".
Exemple: Il est inutile d'envoyer des définitions à Montréal, l'on pourrait les faire quand même.

O.A. Il est évident que ça prend à distance:

- Un certain contrôle
- Qu'il faut connaître la nature du groupe

O.E. Le travail numéro 3 est très important.

L'on veut un rafraîchissement des dates.

O.E. "Quel genre de questions va-t'elle poser à l'examen?"

19h55 : Projection du vidéo
Le vidéo est en anglais

.../

O.O. Pour les gens de Rimouski, cela cause un véritable problème. Heureusement, il y a une fille anglaise dans le groupe. Elle traduit l'essence du vidéo.

O.O. L'écoute ou l'attention est très grande cependant.

La session d'examens

Au moment de l'examen, nous nous sommes contentés de recueillir les commentaires des étudiants à la sortie de la salle d'examen. Il est intéressant de noter comment en fonction du temps passé dans la salle d'examen, les réflexions peuvent être "évolutives" en terme de la perspicacité du cours.

25 minutes après le début de l'examen:

O.E. "C'était facile".

"C'était niaiseux".

"Les questions étaient trop simples".

"L'examen devrait payer plus".

30 minutes:

O.E. "C'était correct. Pas ambivalent, choix clair".

"Ca vérifiait les connaissances".

"Je m'attendait à du plus précis".

"L'on devait avoir lu attentivement".

"Fallait avoir étudié".

"C'était facile, clair, précis".

"L'examen était bien fait".

"Fallait connaître l'auteur, j'aime moins ça".

35 minutes:

O.E. "Ca ne me surprend pas".

"Y'avait une maudite question qui m'inquiétait".

"C'est un examen équilibré".

.../

O.O. "Plus le temps avance, plus l'on sent une inquiétude"...

O.E. "C'était l'fun, ça résumait".

"Fallait avoir lu".

40 minutes:

O.E. "J'ai pas trouvé ça correct même si je n'ai pas eu de difficulté".

"A une patiente, l'on ne parle pas d'auteur".

"Ce n'était pas fait pour un homme".

45 minutes:

O.E. "Ce n'était pas difficile, beaucoup de mémoire cependant".

"J'sus vidée".

"C'était assez difficile, finalement".

"C'était innocent...niaiseux..."

50 minutes:

O.E. "Beaucoup de questions m'ont embêtées".

Les travaux pratiques

O.O. Il est évident que la remarque la plus pertinente pour nous, est à l'effet que les T.P. auraient pu fort bien se réaliser lors des rencontres de groupes, ce qui aurait eu pour résultats pédagogiques:

- Discussions, dialogues, résultats de la recherche et l'intervention, échanges etc... et finalement la réalisation du travail demandé sans pour autant accentuer la quantité de travail exigé.

Les T.P. auraient pu devenir une raison de rencontre, tout en facilitant la tâche de l'étudiant...

Dans le présent cours, les T.P. suscitaient beaucoup de mécontentement puisque, faits au domicile, à deux au maximum etc...

Pertinence de l'observation

L'observation que nous avons effectuée nous permet de constater, dans son ensemble et en partie, le déroulement et la pertinence du déroulement de ce cours. Nous n'avons pas l'impression qu'il faille mettre en doute la qualité du cours. D'ailleurs à cet effet, les remarques des étudiants (es) ne laissaient aucun doute sur: la qualité du professeur en tant que pédagogue, théoricienne et praticienne, de même que sur le contenu du cours en tant que facteur d'intérêt et de motivation aussi bien que sur l'effort à soutenir pour en arriver à une aussi bonne préparation de cours. (1).

L'observation, disons-nous est surtout relative à la pertinence du déroulement du cours.

Naturellement, il est bien difficile de parler tantôt en observateur ayant à suivre le déroulement comme tel, et de parler tantôt en observateur qui doit se situer face aux différentes remarques et observations de la part des étudiants.

Aussi, essaierons-nous ici, de vous communiquer comment nous avons perçu le déroulement de ce cours en tenant compte du vécu et du senti, à partir de nos pulsions et impressions du moment, le tout en amalgame avec ce que les étudiants semblaient bien vouloir émettre.

Nous reprendrons donc la séquence "satellite-rencontre-travaux pratiques", pour bien percevoir l'analyse en terme de continuité.

A La Séance Satellite

La séance satellite représente évedemment ici le propre du cours: présentation, informations, discussions, opinions et questions sur la matière.

Cette présentation via satellite représente donc ici la partie magistrale du cours. Avant tout, il est important de préciser que cette séance satellite n'a rien d'une présentation de cours sur vidéo-cassette. Il serait faux d'identifier les deux médias comme ayant la même répercussion. Qu'il s'agisse seulement de spécifier "qu'au moins le satellite permet le dialogue".

Ce qui est pour autant difficile à partir du satellite, c'est de faire connaître aux deux parties (étudiants et professeurs), le pouls mutuel et de savoir comment les deux parties en cause peuvent se sentir l'un en face de l'autre et ce, pour des raisons fort simples; les deux ne se voient pas, ne s'entendent même pas clairement (i.e. il est difficile pour le professeur de savoir si le petit exemple comique ou dilatant est à juste titre apprécié).

(1) Voir remarques en annexe.

.../

Un cours magistral peut-il se donner sans que les gens se sentent ou se ressentent sur un même mouvement d'impulsions?

A cet effet, il nous apparaît que cette première partie de la séquence ne permettait pas de comprendre de part et d'autre, le comportement des individus. Voici qu'elles en sont les remarques intéressantes:

1- Le cours magistral

Sauf pour ce qui est de la présentation satellite du 2 novembre ou la période de questions venant des étudiants a durée 40 minutes, les cours nous sont apparus vraiment comme des cours-conférences. Des cours-conférences, il va sans dire, quelques fois ponctués d'arrêts et de questions soulevées par le professeur, mais qui n'étaient pas nécessairement ressenties de tous.

Ces cours conférences étaient des plus magistraux et selon nous, fort difficiles à suivre pour quelques raisons:

- La longueur d'une présentation quelque soit le média utilisé.
- La difficulté de connaître le pouls de la classe en terme de réactions et d'agissements.
- La difficulté d'être attentif à un "téléviseur" sans avoir l'occasion de s'en détacher de temps en temps, etc...

Nous aimerions ajouter que la durée trop longue de la présentation (1h30 et 1h-1h15) jouait pour beaucoup dans le relâchement des étudiants.

2- La non-participation des étudiants

Pour des raisons d'ordre technique, de gêne, d'incertitude et même d'amusement (i.e. la première fois que l'on parle au microphone, l'on entend sa voix environ 1 seconde après répéter ce que l'on vient de dire), les étudiants n'embarquaient pas complètement dans l'artifice que l'on leur demandait.

Dans une classe, il y a toujours des étudiants qui se refusent de poser des questions; c'est bien évident mais au moins ils se doivent de mieux écouter les réponses aux questions de leurs confrères.

Cette dimension est moins sentie face à un média tel le satellite, et par conséquent, elle entraîne la non-participation et quelque peu la démotivation.

.../

De plus, cette dimension s'accentue davantage quand les interactions ne sont pas réellement provoquées. Pour bien comprendre; il est facile et utile en tant que professeur, de forcer sa classe à réagir afin de provoquer le réveil intellectuel attendu, au moins pour la période de cours qui s'en vient. Par satellite, comment peut-on à ce point provoquer ce réveil?

Il est donc évident qu'étant donné le cours magistral comme tel l'on assiste à une trop longue période de temps sans interaction, ce qui a pour effet de diminuer l'intérêt et la motivation, tout en ne stimulant pas la participation au moins par des questions que beaucoup de gens aimeraient poser à un autre moment.

3- A- La non-interaction entre les campus

A ce sujet, il nous apparaît opportun de préciser que l'interaction entre campus était inexistante. De plus, il nous apparaîssait que les préoccupations d'un campus ne semblaient pas être les mêmes que pour l'autre campus (sauf pour la date de l'examen par exemple).

Cette incohérence allait même jusqu'à ne pas écouter les questions et réponses provenant des autres campus. L'on eut dit trois cours différents, donnés par le même professeur mais n'ayant pas les mêmes buts.

Le satellite était peut-être une première occasion d'expérience à ce niveau, mais nous n'avons même pas senti la pertinence d'un tel moyen d'enseignement.

Il était même aberrant de voir comment l'on ne s'intéressait pas à ce qui pouvait se dire en-dehors de son cercle et ce qui pouvait directement le toucher.

B- L'utilité ou l'inutilité des rencontres de groupe

Il est évident que nous aimerions beaucoup plus ne pas avoir à toucher cette dimension qu'est l'utilité ou non des rencontres de groupes.

Cependant, la majeure partie des remarques désobligeantes venant de cette deuxième phase du cours, nous amène peut-être à des commentaires moins objectifs.

A notre avis, les rencontres programmées n'avaient pas à juste titre leur place dans le cours. Du moins, pas de la façon dont effectivement elles se déroulaient.

Sans pour autant avoir d'attentes directes au début du cours, nous étions préparés intellectuellement à voir ces rencontres comme le complément du cours d'une part et une occasion de travailler en

.../

groupe d'autre part. En fait, la rencontre signifiait pour nous:

- Complémentarité du cours via les animateurs

- Animation des discussions sur les sujets vus ou encore à voir

- Rencontre style "séminaire" pour pousser la réalisation des travaux pratiques

- Permettre la compréhension et accorder l'aide aux travaux à faire

- En dernier lieu, permettre jusqu'à un certain point la réalisation sur place des travaux en groupe

Alors il est évident que dans les faits, les rencontres ne rencontraient pas ces préoccupations. Aussi, l'étudiant ne s'amenait pas facilement à faire "l'achat" de cette forme de cours ou rencontre.

Les raisons d'un tel refus sont assez simples:

1- Ces rencontres de groupe ne contribuaient pas à oublier le facteur distance qu'il pouvait exister entre le professeur et la classe.

   En fait, les animateurs n'étaient pas les remplacements du professeur, ayant la compétence et la formation nécessaires pour faire oublier la non-présence physique du professeur qui lui aurait pu les faire travailler en groupe, probablement de la façon que nous le concevions.

2- La rencontre comme telle était jusqu'à un certain point une "extension" ou un "étirement" audio-visuel du cours magistral.

   D'une part, ce qui motivait la rencontre en elle-même (une fois rendu sur les lieux), c'était la projection audio-visuelle et non pas la discussion plausible avec les animateurs.

   D'autre part, ce qui désintéressait la rencontre c'était la projection audio-visuelle elle-même qui souvent, était désuette, fastidieuse, lourde ou encore inadéquate à la pertinence du cours.

   Bref, la rencontre voulait dire "audio-visuel" avant la séance, et l'audio-visuel voulait dire "perte de temps" après la projection.

   L'avantage qu'une rencontre peut provoquer ne se rejoignait pas, étant donné que les gens n'avaient pas l'impression d'avoir avancé en terme d'une meilleure compréhension et d'une

.../

possibilité de "débloquer" dans leurs travaux.

3- L'existence d'une telle rencontre, en phase deux du cours, signifiait un surcroît de travail:

- 3 heures de cours/semaine
- 2 heures de groupe/semaine
- Les travaux pratiques
- Les examens

Le tout pour trois (3) crédits.

En fait, l'étudiant n'entrevoyait pas la nécessité d'une troisième dimension. Le cours aurait pu comprendre le cours magistral, puis les travaux. La rencontre étant de trop, à moins que cette rencontre eut été l'occasion de réaliser les travaux.

C- Les travaux pratiques

Bien qu'il soit difficile de porter un jugement sur les exigences de cours via les travaux qu'il occasionne, étant donné, pensons-nous, que pour l'étudiant, les travaux sont toujours trop exigeants, nous aimerions cependant toucher deux aspects particuliers face à ce genre d'activité pédagogique.

1- Ou les travaux étaient mal expliqués, ou les explications étaient mal comprises, toujours est-il que le travail demandé par le professeur semblait vouloir être bref, et celui accompli par l'étudiant semblait toujours être long et exigeant.

Nous sommes d'avis que le travail "universitaire" voulu par le professeur n'était pas toujours compris de l'étudiant, d'où la distorsion entre ce qui est demandé et ce qui est accompli.

A tout évènement, le professeur pourra vérifier à partir des travaux reçus.

2- Les travaux pratiques exigeaient de l'étudiant une présence fréquente sur "le terrain". Bien que cette dimension soit en elle-même intéressante, il nous est apparu qu'elle se renouvelait un peu trop fréquemment, d'où une certaine forme de mécontentement.

A ce sujet, il ne faut pas oublier que nos petites villes n'étant pas "populeuses", elles ne sont pas toujours sujettes à ce genre d'activité répétée. C'est du moins les remarques qui nous sont le plus souvent parvenues.

.../

Il serait peut-être souhaitable de vérifier, encore là, si la quantité de travail exigé n'est pas trop accentuée, étant donné la pratique professionnelle de plusieurs dans le milieu même.

Peut-être est-ce pour cette deuxième remarque une répétition de la première, à savoir qu'encore une fois, il y eut distorsion entre le demandé et l'attendu.

Nous sommes pleinement conscients étant nous-mêmes professeurs, qu'une telle méthode d'apprentissage présente de hautes exigences pédagogiques. L'expérience est enrichissante et intéressante pour le monde de l'éducation. Les remarques de ce rapport se veulent surtout comme un porte-parole de ce que les étudiants ont pu ressentir durant cette expérience. Nous croyons que le contenu de l'annexe reproduit plus fidèlement encore que tout autre description ou évaluation ce qui s'est vraiment passé.

Nos commentaires de par notre compétence, ne peuvent que toucher très peu le contenu même du cours. D'ailleurs à ce niveau, nous croyons les étudiants pleinement satisfaits, et à aucun moment, la compétence du professeur et son habileté à présenter la matière n'ont été mis en doute.

Les remarques dans leur ensemble touchent bien évidemment la partie technique de la transmission des connaissances. Nous croyons que les discordances que nous avons pu enregistrer découlent du fait que les objectifs méthodologiques souhaités pour chaque partie du cours (satellite , rencontre, T.P.) n'ont pas été atteints. Nous croyons que les descriptions de ces différentes parties du cours ne se sont pas concrétisées dans les faits. Est-ce que la rencontre satellite s'est déroulée comme nous l'avions prévu ? S'est-il vraiment passé dans les rencontres-groupes ce que nous attendions qu'il se produise? etc.

Nous joignons à la fin du présent rapport, une annexe qui cite des remarques d'étudiants qui illustrent le mieux, certains "feelings" ressentis durant cette session.

Une deuxième annexe comprendra les remarques des animateurs et certains souhaits qu'ils formulent pour des cours subséquents.

ANNEXE A

Remarques d'étudiants reproduites intégralement.

"Des exposés comme ça, ça ne devrait jamais durer plus qu'une heure".

"Une chance que les filles ne fument pas, ce serait un four".

"Les cahiers c'est bien fait".

"J'aurais bien aimé rencontrer ce prof là au moins une fois".

"Faudrait qu'elle ait des étudiants devant elle; elle saurait comment le groupe réagit".

"C'est toujours des exemples de Montréal".

"Elle est bon prof. Ca doit être dur pour un prof c'te genre de cours là".

"Elle pourrait en couper". (en parlant de la matière)

"Les vidéos on aurait pu s'en passer".

"Les vidéos ne sont pas diables".

"On hésite à poser des questions; on a l'impression de retarder le cours on en pose juste quand elle demande si il y a des questions".

ANNEXE B

Remarques des animateurs.

"On aurait dû avoir des rencontres avec le prof et les autres animateurs pour savoir ce qu'ils voulaient que l'on fasse".

Les vidéos: "Les animateurs devraient décider si on les passe. Il y en a de pas bons".

"Le prof aurait dû donner une séance au moins dans chaque groupe"

"Le prof est bon".

"On n'était pas des animateurs, on était plutôt des organisateurs".

"On n'avait pas de plan".

"Un bon vidéo de discussion: L'accouchement à la maison".

"Les animateurs ne sont pas assez préparés".

Serge Desrosiers

Bernard Gendron

A N N E X E III

Rapports sur la soirée d'évaluation

Rapports complémentaires

Rapport d'animation

Campus de Hauterive

PROCEDURE

Après la passation du questionnaire d'évaluation, j'ai demandé à la vingtaine de personnes qui se trouvaient là de se regrouper par équipes de 3 ou 4 personnes et d'échanger autour des questions suivantes:

1) Quelle impression globale avez-vous maintenant de ce cours? Quel "goût" vous en reste-il?

2) A quoi cette impression est-elle le plus liée, pour vous?

3) Concernant l'animatrice,
   a) Comment avez-vous perçu son rôle dans l'ensemble du système?
   b) Comment évaluez-vous sa compétence d'animatrice?

Quand les sous groupes eurent échangé une quinzaine de minutes sur ces points, je recueillis leurs réponses en plénière. Voici les points qui sont ressortis:

Les impressions des étudiantes

1. Les étudiantes ont d'abord fait état des grandes exigences attachées à ce cours. Plusieurs ont même parlé de leur épuisement au terme de ce semestre, pendant lequel elles avaient dû consacrer de 2 à 3 soirs par semaine aux activités de cours.

2. A cause de cela, plusieurs souhaiteraient que ce cours soit dorénavant réparti sur 6 mois et compté pour 6 crédits, non pas 3.

3. Par contre, l'unanimité fut vite faite autour de la valeur du cours. Sur ce point, toutes ont énormément apprécié la compétence du professeur, la richesse et la pertinence de la documentation contenue dans les cahiers et la stimulation apportée par les vidéos déclencheurs. -"On se sentait à la hauteur; dans le courant". Pour plusieurs, ce cours contribua à ouvrir une multitude de portes et amorça d'emblée un véritable changement dans leur conception et dans leur pratique de la périnatalité.

4. On déplora cependant que les travaux pratiques, dont on apprécia par ailleurs l'orientation concrète, n'aient pas permis d'approfondir l'un ou l'autre des aspects étudiés. Certains auraient souhaité suivre des patientes plus longtemps et avoir avec elles des contacts plus soutenus, de façon à pouvoir observer l'ensemble des processus de nursing requis.

5. On déplora également le fait que plusieurs exemples ou façon de présenter les problème" concernaient le milieu urbain; alors que la plupart des étudiantes se trouvent plutôt dans des milieux semi-ruraux. Dans ce sens, on exprima le voeu que le professeur vienne s'enquérir ici même des problèmes propres à la région et tienne compte de ses découvertes éventuelles dans ses cours ultérieurs.

6. On exprima de l'insatisfaction face aux rencontres de groupe:
   a) les vidéos y étaient la plupart du temps sans intérêt;
   b) l'animatrice joua là le rôle qu'on pensait lui revenir, mais ce rôle apparaissait comme inutile et peu pertinent à la plupart;
   c) en particulier, on trouva que c'était une perte de temps que de passer par l'animatrice pour acheminer des questions au professeur;
   d) personne ne releva que ces rencontres auraient pu donner l'occasion aux étudiants de discuter de certains problèmes et d'intégrer aussi la matière du cours: les rencontres ne servirent assurément pas à celà;

e) tout compte fait, on aurait préféré avoir plus de temps en rencontres par satellite et beaucoup moins en rencontres de groupe.

7. Face au médium électronique, on souligna que les trois heures passées à recevoir des exposés auraient pu être mortellement ennuyantes, n'eût été des qualités de communicatrice du professeur. Etant donné ces qualités, l'attention de chacun était constamment stimulé, "presque comme si le professeur avait été là". -On aurait bien aimé cependant être vus par elle et avoir plus de facilité à intervenir: le système du bouton en a paralysé plusieurs. -Mais malgré tout, ce système-ci est apparu comme infiniment plus au point et beaucoup plus stimulant que le système "Télé-éducation".

8. Que c'ait été lié à des problèmes techniques ou à autre chose, on exprima une impatience persistante face au groupe de Sept-Iles, qui semblaient toujours traîner de la patte et amener le professeur à revenir sur des choses que le groupe de Baie-Comeau, Haute-Rive avait déjà bien compris.

9. Enfin vers la fin de la plénière, deux ou trois personnes exprimèrent que le cours n'avait pas tenu compte du fait qu'elles avaient peu d'expérience en obstétrique et peu de possibilités concrètes d'aller chercher des situations d'apprentissage en périnatalité. A cause de cela, le cours avait été pour elles encore plus exigeant que pour les autres.

Evolution de l'évaluation

A la fin de la soirée, plusieurs exprimèrent avoir été très agréablement surpris par le déroulement de cette évaluation: on appréhendait de se perdre dans du "gna-gna", alors que la structure claire de la soirée permit d'aborder plusieurs points avec précision, et de façon très satisfaisante. On apprécia également les quelques frictions qui eurent lieu, entre Marie-Elizabeth et les gens de Sept-Iles, entre ces derniers et les gens d'ici et entre les deux groupes d'une part et Denis de l'autre. Ces

frictions eurent apparemment comme effet d'authentifier la déamrche d'évaluation.

En somme, les étudiants partirent en disant qu'ils avaient pu "vider leur sac" et boucler ainsi une expérience très enrichissante dont les défauts clairement identifiés ce soir là, n'avaient nullement compromis l'intérêt.

Rapport d'animation

Campus de Sept-Iles

Ce rapport contient:

I Quelques faits préliminaires

II Des remarques sur la période-questionnaire

III Une description de la période conversation en sous-groupes

IV Les résultats de la plénière en groupe

V Un compte-rendu succint de la période d'interaction avec le campus Montréal

VI L'évaluation tirée d'une entrevue avec l'animatrice locale

VII Une brève analyse des critiques qui émergent du groupe rencontré

I Quelques faits préliminaires

Les étudiantes rencontrées étaient au nombre de 14. Parmi elles, sept (7) travaillent en milieu clinique; trois (3) sont enseignantes; deux (2) occupent des postes administratifs et une exerce en milieu industriel.

Dix (10) personnes étaient absentes, représentant un pourcentage de 42% du groupe complet qui était de 24 personnes. Parmi les absentes, deux (2) personnes n'ont pu se rendre à la rencontre en raison de leur horaire de travail. Les autres absences n'ont pas été motivées.

Un tel taux d'absence n'a étonné personne. En fait, ce 42% est le minimum qui ait été constaté un jeudi soir, période auparavant réservée pour les rencontres de groupe.

Une des personnes présentes est arrivée tardivement et n'a pas répondu au questionnaire distribué au début de la rencontre.

L'animatrice habituelle du groupe était Mme Renée D'aragon. Elle a été rencontrée à deux moments: en présence du groupe, pendant la période-questionnaire, et seule à seul, après la période d'interaction avec le campus-Montréal.

L'horaire de la séance d'évaluation était le suivant.

7h15: Accueil
7h30: Réponse au questionnaire
8h00: Conversation en sous-groupes
8h30: Début de la plénière
9h15: Période synthèse et interactions

Dès l'annonce de cet horaire, la majorité des personnes présentes ont émis l'opinion que c'était long, qu'ils s'agissait d'une surcharge, tout comme les rencontres précédentes du jeudi.

II La période-questionnaire

Le temps requis pour répondre au questionnaire distribué a varié entre 20 et 30 minutes, aucun répondant n'ayant manqué de temps.

Une interrogation seulement a été émise durant cette période. La question 7 de la section I du questionnaire embêtant les répondants: par méthode d'enseignement voulait-on signifier le cours "magistral", ou le "médium-satellite"?

L'animateur-évaluateur n'a pas clarifié la question, et a simplement renvoyé les répondants à la consigne de la section I du questionnaire.

Treize personnes ont répondu au questionnaire.

III Période en sous groupes

Quatre sous groupes ont été formés, spontanément, sans période de flottement ou de choix des individus. Les "voisins" se sont rassemblés, en 2 unités de 4 personnes, et 2 autres de 3 membres.

Les consignes données étaient les suivantes:

Chaque sous groupe devait avoir une secrétaire qui note tous les éléments critiques exprimés par les membres, aussi "insignifiants" ces éléments puissent paraître à l'occasion.

Le sous groupe avait pour objectif de relever les remarques pertinente à la démarche du cours dans son ensemble.

Chaque participant était invité à se servir des catégories incluses dans le questionnaire, aussi bien qu'à en déborder sans gêne, au besoin.

Après 25 minutes de conversation selon ces modalités, chaque sous groupe était invité à utiliser les 5 minutes restantes pour repérer les critiques qui leur semblaient les plus importantes, parmi celles énoncées par les membres.

IV Résultats de la plénière

La consigne donnée aux étudiants pour le tenue de la plénière était la suivante:

A partir des rapports des secrétaires de sous groupe, le groupe complet devait se prononcer sur chaque critique énoncée, afin que le groupe prenne conscience des points de consensus, aussi bien que des critiques majoritaires, ou des détails soulevés par des individus.

L'animateur-évaluateur a pu constater, dès le début de cette plénière, que le groupe n'avait aucune habitude de mener un débat. Le synchronisme verbal était inexistant, c'est-à-dire plusieurs personnes intervenaient en même temps, ou encore, une intervenante était interrompue avant d'avoir terminé sa phrase.

Ce manque de synchronisme au départ met en relief l'absence d'animation préalable dans le groupe. En fait, il a suffi de quelques remarques de la part de l'animateur-évaluateur, pour corriger cette situation, et amener le groupe à se centrer sur la tâche, d'une façon ordonnée. Après quelques minutes de débat ordonné, le groupe a spontanément émis l'opinion que les rencontres de groupe auraient pu exister si elles avaient été conduites de cette façon.

Il y avait là un aveu: jamais les rencontres de groupe n'avaient vraiment eu lieu. Par conséquent, aucun apprentissage n'a été réalisé en ce qui concerne le "travail en équipe".

Un consensus a été vite créé sur deux points:

1° Le cours dans son ensemble a été vécu comme surchargé d'activités.

2° Le professeur est apparu comme un personnage inaccessible en raison du mode d'organisation du cours.

En détail, voici la liste des critiques apportées par le groupe. Ces critiques regroupaient toutes une majorité d'adhérents.

Le contenu: -le contenu du cours a été jugé intéressant, et bien centré sur la réalité de la pratique du "nursing".

-cependant certaines répétitions ont été déplorées, de même qu'une trop grande élaboration de quelques éléments du programme.

-les participants étaient unanimes pour dire que les problèmes véritables ne se situaient pas dans le contenu.

La télévision: -La durée de l'émission télévisée est considérée trop longue. Trois heures de "théorie" exigent beaucoup de concentration de la part d'une étudiante qui a déjà une journée de travail derrière elle, et qui est assise sur une chaise inconfortable, dans un local sans aération. Résultat? Perte d'attention.

-La grande difficulté d'émettre une rétroaction à l'endroit du professeur est le problème majeur relevé unanimement.

-Cette difficulté est ressentie en rapport avec deux opérations fondamentales dans la relation avec le professeur: l'interrogation et la "contestation" (critique, discussions).

Cette difficulté d'accès au professeur est attribuée par les participants à deux ordres de facteurs: des éléments organisationnels, et un facteur de communication.

D'abord au niveau organisationnel, la consigne selon laquelle il fallait passer par l'animateur local pour poser une question, a créé des moments de divergence de l'attention. Pendant que le professeur continue son cours, il y avait discussion dans la classe... La présence d'une personne-intermédiaire, plutôt que de faciliter les questions, les a compliquées, et parfois même empêchées. En fait, l'organisation locale faisait qu'il était impossible d'interrompre le cours au moment où c'était pertinent de le faire. De plus, toutes les étudiantes étaient conscientes qu'elles interrompaient les 3 campus en même temps, ce qui ne facilitait pas la valorisation de leur interrogation. "Puis-je me permettre d'interrompre tant de monde pour ma question à moi?"

Ensuite, au niveau de la communication comme telle, les participantes ont relevé le fait qu'il est compliqué de se faire comprendre du professeur, quand on pose une question, parce que l'on est pas vu! L'étudiante qui veut poser une question se trouve justement devant une ambiguité, ou devant des termes incompris... etc. Or, elle n'a que des mots pour se faire comprendre... elle doit d'abord être comprise de l'animatrice locale, puis du professeur. Les étudiantes ont donc vécu cette situation comme frustrante: il devenait presque impossible de "traduire" son interrogation convenablement.

Joints ensemble, ces facteurs d'organisation et de communication ont amené les étudiantes à désapprendre le comportement de "poser des questions". Il s'ensuit une accumulation d'ambiguités, d'incertitudes, au niveau du contenu.

Les travaux: -Ces travaux ont été jugés trop nombreux.
-Les participantes auraient souhaité pouvoir élaborer ces travaux en groupe, ou encore, pouvoir faire des choix parmi les sujets, afin d'éviter une "surcharge" de travail.
-Il a été souhaité que ces travaux donnent lieu à des échanges, par exemple, lors des rencontres de groupe. Ces travaux étant soumis à une évaluation, se sont élaborés dans une certaine "clandestinité" rejetée par le groupe:
-La calibration des travaux, en terme d'équilibre "temps-notes" remise en question par les participantes.
-La rétroaction de ces travaux (correction) est qualifiée de déficiente parce que les résultats arrivent trop longtemps apres la réalisation. Encore ici, il s'ensuit une démotivation.

Les rencontres de groupe

-N'ont pas été suivies par la majorité des étudiantes.
-Etaient insufisamment orientées sur les travaux pratiques.
-Les vidéos visionnés dans ces rencontres sont contestés: de mauvaise qualité technique et redondants par rapport au cours.

Le professeur

-La personnalité du professeur a été très appréciée. Son dynamisme, ses talents de communicateur et de "comédien" ont permis aux étudiants de demeurer intéressés au cours, qui aurait été abandonné, n'eût été de ce professeur. Un souhait général: rencontrer le professeur face à face, pour discuter des travaux réalisés.

Les cahiers recélaient quelques erreurs, et sont parfois arrivés en retard. Cependant, les participantes considèrent que la construction des cahiers est adéquate, permet de comprendre le contenu.

Le déroulement du cours.

-Les participantes réagissent à la "surcharge de travail" en suggérant de diviser le cours en deux unités de 3 crédits: les soins pré-nataux et post-nataux. Ces deux cours donneraient lieu à des travaux plus élaborés que ceux réalisés pendant cette expérience-ci. La volonté d'approfondir est souvent exprimée.

-Les participantes déplorent un manque occasionel de synchronisme entre les travaux et le cours. Faire un travail pratique avant d'avoir des explications dans le cours est perçu comme un peu pédagogique.

-Quelques questions soulevées par un cours, transmission par l'animatrice locale, n'ont pas reçu de réponse dans les cours suivants.

-La démarche multi-média est jugée intéressante et riche en possibilité. Cependant, certains contenus passent difficilement. L'exemple donné concerne le "MONITORING"! Plus un contenu est nuancé par une pratique, plus il est difficile de le saisir par une simple explication à l'écran.

-La satisfaction personelle était une denrée rare dans le cours. Se sentant surchargées, ne pouvant poser de questions ou faire des interventions, recevant les corrections de travaux trop tard, travaillant seules, les étudiantes n'avaient qu'un cours magistral devant elles, pour les stimuler. Il est difficile, dans ces conditions,de développer une satisfaction personnelle à s'asseoir 3 heures devant un écran de télévision.

Les relations ont été quasi inexistantes entre les divers intervenants en présence.

VI Evaluation obtenue de l'animatrice locale

Les "rencontres-satellites" ont présenté les difficultés suivantes:

-Le local octroyé au groupe était doté d'un mobilier inconfortable, il était mal aéré.

-La longueur du cours "théorique-magistral" portait les participantes à la somnolence.

-La difficulté d'interrompre le cours selon le protocole prévu, c'est-à-dire par l'intermédiaire de l'animatrice, portait les étudiantes à murmurer entre elles. La parole se prenait donc indépendamment du cours.
Cette prise de parole "divergente" provoquait pour une partie du groupe, une perte de synchronisme avec le professeur.

-La multiplicité des populations auxquelles le cours s'adressait facilitait ce processus de "divergence" de l'attention. Selon les contenus présentés, des individus s'en détachaient plus facilement que d'autres. Il semble que les auditeurs libres sont particulièrement sensibles à ces occasions de divergence, ne se sentant pas pénalisés par une perte de contenu.

Quant aux rencontres de groupe, l'animatrice fait le bilan suivant:

-Le taux de présence n'a jamais dépassé 50% des membres du groupe.

-La discussion était, à toute fin pratique, inexistante. Le groupe n'a jamais raffiné ses méthodes de travail, et l'animatrice ne croyait pas avoir le mandat d'intervenir à ce niveau.

-L'animatrice attribue le faible taux de présence au fait que les rencontres de groupe ne faisaient l'objet d'aucune évaluation en soi.

-L'animatrice s'est sentie insuffisament informée de son rôle auprès du groupe. Elle n'a pas pu préciser son mandat avec le groupe non plus. Il s'en est suivi une ambiguité sur l'"autorité"

qu'elle pouvait ou non utiliser auprès du groupe. L'absence de pouvoir d'évaluation contribuait, selon elle, à cette ambiguité.

-Le rôle de "traducteur" et "transmetteur" des questions des étudiantes s'est révélé très inconfortable à tenir. Le rôle était rejeté par les étudiantes. De plus, ayant elle-même suivi le même cours, l'année précédente, l'animatrice avait parfois tendance à chercher à répondre à la question, plutôt qu'à la transmettre.

-Toujours à propos des questions et de leur traduction, l'animatrice mentionne qu'elle se sentait désarmée lors des rencontres d'encadrement: elle n'avait aucun entrainement préalable aux conférences téléphoniques. Elle se trouvait devant la même difficulté que les étudiantes: être comprise sans être vue, avec les mots seuls pour se faire percevoir. Or dans son cas, la question émane de d'autres personnes ce qui rend la traduction de la question encore plus complexe.

Globalement, devant la réaction des étudiantes, face aux rencontres de groupe, et devant les ambiguités de sa position, l'animatrice affirme elle même avoir vécu un désengagement de la tâche. Elle a laissé agir les tendances du groupe et du professeur, plutôt que d'intervenir sur le processus.

VII Une brève analyse des tendances critiques

Le groupe et l'animatrice se rencontrent sur un point commun fort important: l'inexistance dans les faits des rencontres de groupe.

De ce problème découlent plusieurs autres: le manque de support dans la réalisation des travaux, le manque de réponse précise à certaines questions, la nécessité d'un cours magistral plutôt qu'une période d'interaction véritable...

et il y a là un point névralgique dans la démarche d'ensemble du cours. Toutes les participantes s'entendent également pour dire que le rôle d'animation n'a jamais été perçu clairement, ni par l'animatrice, ni par les étudiantes.

Une reformulation du rôle, ou encore, un entraînement plus étoffé serait donc à envisager. En pratique, la capacité d'animation des animateurs serait certainement à vérifier avant de les placer dans la tâche; de même, l'aspect "intermédiaire" dans les échanges entre le professeur et les étudiantes semble avoir créé davantage de problèmes que d'échanges. Cet aspect de la question serait certainement à revoir.

En gros, on peut dire, que les participants réclament en fait la possibilité de suivre le schéma théorique prévu au début du cours, en ayant vraiment les instruments adéquats pour le suivre. A cet égard, les résultats obtenus en une heure et demie d'animation-évaluation laissent croire que le groupe était sensible aux interventions d'un animateur qui se présente sûr de lui, et qu'il était prêt, en outre, à modifier très vite ses méthodes de travail et d'interaction.

L'animation locale se trouve également, ne l'oublions pas, à la jonction de toutes les interactions entre les interlocuteurs du cours (professeur-étudiant, étudiants entre eux...). L'absence de ces relations a provoqué de l'insatisfaction face au cours. Leur existence stimulerait peut-être les participantes à se rendre aux rencontres de groupe, sachant qu'il s'y passera quelque chose.

Une reprise éventuelle de l'expérience de cours par satellite supposerait donc, au minimum, une révision complète du schéma d'animation, quand, à la définition des tâches de l'animateur, et quant à l'adéquacité des personnes choisies. Les compétences recherchées devraient se situer aux niveaux de la communication et des méthodes de travail en groupe, plutôt qu'au niveau du contenu du cours.

Finalement, en dehors des facteurs d'organisation qui ont soulevé les problèmes déjà mentionnés, il ne faut pas perdre de vue les difficultés issues du fait que l'émission vidéo est monodirectionnelle. Le groupe en présence n'a pas cherché, cependant, à évaluer les possibilités techniques d'une émission bi-directionnelle en vidéo.

Pour conclure, il faut bien noter également que ces conclusions rapides sont à nuancer d'après les rencontres d'évaluation dans les autres campus, et à l'aide des résultats tirés du questionnaire d'évaluation.

Rapport d'entrevue
de l'animateur

Campus de Hauterive

Entrevue de l'animateur - campus de Hauterive

L'entrevue a en quelque sorte porté sur 3 points: les rencontres-satellite ,les rencontres de groupe et le rôle de l'animateur-campus.

1. Les rencontres satellite

Le contenu de ces rencontres est jugé essentiel. Il a aussi été souligné l'importance sur le plan technique, de permettre à l'étudiante de poser elle-même sa question, ce qui, aux dires de l'animatrice, stimulerait beaucoup la participation.

La retransmission en direct par satellite est jugée très importante: deux sessions ont dû être visionnées sur bandes magnétoscopiques à cause de difficultés techniques le soir même de ces rencontres. On a alors remarqué une perte d'attention (le monde parlait, émettait des commentaires) de motivation de même qu'un fort taux d'absentéisme à la deuxième de ces occasions "la façon de voir le prof. était différente". Le fait de savoir qu'on pourrait poser des questions joue un rôle important.

2. Les rencontres de groupe

Les étudiantes sont venues à ces rencontres parce qu'il y avait des vidéos; sinon, elles ne seraient pas venues. Elles ne venaient pas pour faire le point: la façon dont on avait présenté

les travaux pratiques (individuels) semblait aller à l'encontre de tout échange.
Les copies de diaporama sont jugées vraiment inadéquates; on ne devrait utiliser que les originaux. L'animatrice aurait souhaité recevoir les documents audio-visuels suffisamment d'avance pour les visionner.
Il n'y eut pas de problèmes de remise de travaux pratiques.

3. L'encadrement des animateurs-campus

Il n'a pas été difficile pour cette animatrice d'être acceptée du groupe qui la connaissait déjà depuis quatre ans.
L'encadrement semble avoir été quelque peu déficient: il n'y avait pas d'outils à point pour travailler: les tâches et les attentes étaient plus ou moins claires. Certaines informations étaient reçues en tant qu'étudiante avant d'être reçues en tant qu'animatrice (EX.: horaire). Les étudiantes avaient des attentes très fortes qu'il était difficile de satisfaire vu le peu d'encadrement et d'informations disponibles.

Les relations de travail entre les animateurs et la direction du projet semblent avoir été assez peu agréables "on exigeait beaucoup mais on donnait bien peu", en échange du travail demandé estimé à environ 92 heures:

36 heures de rencontres-satellite
24 heures de rencontres de groupe
10 heures de rencontres d'encadrement
22 heures d'activités connexes.

Sur le plan technique, il semblerait que la faculté aurait avantage à être mieux renseignée sur les moyens disponibles pour faire parvenir des colis à ses hors-campus, les moyens privilégiés n'étant pas toujours les plus efficaces.

Enfin, on définit un animateur compétent comme étant à la fois bien informé sur le contenu mais aussi bien renseigné, mieux préparé à répondre aux exigences et aux attentes des étudiants.

RAPPORT D'EVALUATION SOI 3312 (télé-enseignant)

Soumis par: M.E. TAGGART
Professeur agrégé
Responsable du cours SOI 3312
télé-enseignement automne 1978.

I- MISE SUR PIED DU COURS SOI 3312 (sous forme d'enseignement télé-satellite)

Ce que j'ai appris:

1) Les réunions préliminaires à la réalisation du cours sont intéressantes, mais à un moment donné, il faut arrêter les réunions de comité pour se mettre à produire soit des documents écrits soit des documents audio-visuels.

2) J'ai appris à m'exprimer dans un groupe de personnes diverses et à soutenir mes idées.

3) J'ai surtout appris qu'il faut que tous les détails d'un cours soient préparés minutieusement à l'avance. Ne jamais se fier à l'improvisation. Le professeur doit être présent dans toutes les étapes de réalisation d'un projet pédagogique afin de parer à toute surprise désagréable ou oubli d'un maillon de la chaîne pédagogique d'un projet.

Ce que j'ai apprécié:

1) L'aide fournie par les spécialistes qui ont été impliqués dans le projet soit la FEP, le centre audio-visuel et le service pédagogique.

2) L'intérêt constant de M. D. Noël dans le projet m'a été très précieux.

3) Les discussions d'ordre pédagogique de M. J.M. Leclerc m'ont éclairée et aidée pour la réalisation de ce cours.

4) J'ai apprécié le fait de pouvoir préparer avec M. A. Dunberry certains documents d'évaluation. Ceci m'a été précieux pour ma formation de professeur et pour percevoir le plan d'ensemble du cours.

5) J'ai apprécié le fait que ma doyenne de Faculté Mme D. Goyette m'ait laissé du temps dans ma charge professorale pour réaliser ce projet.

Ce que j'ai moins apprécié:

1) Il aurait fallu nommer pour chaque étape du projet lorsque celui-ci était en cours de réalisation et en train de se dérouler, une personne responsable pour chaque jalon administratif. Et ceci, de façon très claire et sans équivoque administrative.

Ex.: une secrétaire responsable de l'envoi des brochures, de la remise des travaux, du courrier entre chaque campus, de la remise des cahiers

à temps etc... Car autrement, les exigences administratives d'un cours ne sont pas toujours rencontrées à temps et selon le déroulement prévu du cours. Là ou les personnes responsables du roulement administratif du projet ont travaillé soit en plus de leurs tâches actuelles soit ne sachant pas exactement le genre de tâches qu'elles doivent remplir. Il semble qu'il y ait eu éparpillement des responsabilités.

II- DOCUMENTS ECRITS:

Ce que j'ai appris:

1) Les 4 derniers documents ont été imprimés très vite, ce qui fait qu'ils présentent quelques coquilles. Certaines mises en page auraient pu être plus soignées ref: contractions
monitoring.

Il aurait fallu plus d'attention de ma part dans la mise en page.

Ce que j'ai apprécié:

1) Les articles traduits et adaptés ainsi que la bibliographie semblent avoir été très appréciés par les élèves.

Les dessins humoristiques sont parfaits pour alléger le texte.

III- VIDEO DECLENCHEURS:

Ce que j'ai appris:

En tant que professeur j'ai pu me servir des vidéo-déclencheurs tel que prévu dans le déroulement pédagogique pour les quatre premiers cours. Mais il a fallu par la suite placer les vidéo-déclencheurs non plus à la fin de chaque cours mais au milieu du cours car les étudiants ne présentaient plus un seuil d'attention efficace à la fin du cours.

J'ai appris qu'il est très utile d'avoir préparé à l'avance ces vidéos, surtout ceux qui faisaient appel à des spécialistes. Raisons: le gens ne se déplacent pas facilement pour se faire interviewer pour un

cours se donnant le soir. De plus, c'est beaucoup moins cher car on n'a pas besoin de payer leur déplacement.

IV- RENCONTRE DE GROUPE:

Ce que j'ai appris:

1) Il aurait fallu former et orienter les animateurs des groupes un mois avant l'expérience (ex.: un atelier de fin de semaine) en vue du cours.

2) Il aurait fallu visiter les lieux où devait se donner le cours et vérifier la richesse ou la pauvreté des bibliothèques et la philosophie des soins dans cette partie de la province.

Ce que j'ai aimé:

J'ai apprécié de pouvoir prendre le pouls des animateurs de groupe et du groupe d'élève par téléphone chaque semaine. Les questions posées étaient nombreuses et diversifiées exigeant un classement et une recherche intense pour le professeur.

De plus, cela a permis au professeur d'orienter ou changer un contenu de cours satellite selon la compréhension ou les soucis du groupe.

V- RENCONTRE SATELLITE:

Ce que j'ai appris:

1) A bouger plus devant une caméra.

2) A fournir encore plus de dessins, diagrammes et à soigner la présentation et la clarté des dessins en les faisant faire sur diapositives pour passer à la ciné-caméra.

3) Que la simulation de situation réelle est très utile pour expliciter certains points d'enseignement et de plus cela détend la classe de changer d'approche pédagogique.

4) A faire des silences assez longs pour débloquer les questions.

5) A travailler en équipe avec un technicien compétent.

Ce que j'ai apprécié:

1) L'intérêt visible des étudiants par leurs questions et ton de voix.

2) Les entendre rire à certaines facettes humoristiques du cours.

3) La gentillesse et l'amitié du technicien M. M. Blais toujours patient, dévoué et calme pendant les séances.

Ce que j'ai moins apprécié:

-Le fait qu'il y ait eu à chaque séance satellite des personnes invitées. Certaines étaient charmantes, d'autres ne se sont même pas identifiées! Ceci était une tension et un stress supplémentaire mis sur les épaules du professeur novice dans l'enseignement télévisé.

VI- RENCONTRE ENCADREMENT ADMINISTRATIF PAR SATELLITE

Ce que j'ai appris:

1) Qu'il faut être sûre au départ de la présence des membres de l'équipe qui devraient être présents à ces rencontres.

Il aurait peut-être fallu des exigences ou un règlement. Une chance que le coordonnateur M. D. Noël était présent.

Mais l'aggressivité des animateurs venait de ce que les responsables des cours hors-campus à distance n'étaient pas presents et nous recevions M. D. Noël et moi-même cette aggressivité.

Ce que j'ai moins apprécié:

Ceci est de ma faute, car en tant que professeur préparant les rencontres satellites par télévision, corrigeant les travaux etc... j'aurais dû exiger de me faire payer toutes les séances d'encadrement où j'ai collaboré. C'est une demande en temps, en déplacements et en énergie nerveuse et en travail supplémentaire. J'aurais dû en discuter lors de mon contrat, la charge de travail pour ce cours étant énorme.

Rapport du coordonnateur

du projet

EVALUATION DE L'EXPERIENCE MENEE PAR LA F.E.P. EN TELE-ENSEIGNEMENT PAR SATELLITE

Point de vue du coordonnateur du projet

Pour parvenir à une évaluation qui rende compte le plus possible de tous les éléments positifs et négatifs contenus dans l'expérience menée par la F.E.P. en télé-enseignement par satellite, l'analyse de l'information recueillie durant la dernière séance du cours consacrée à cette fin m'apparaît insuffisante. Il importe beaucoup en effet de considérer également certaines données que seul les principaux responsables du projet sont en mesure de fournir intégralement.

La première donnée, dont on devra absolument tenir compte dans l'évaluation finale de l'expérience, est la suivante. De toute évidence, le satellite n'a pas été utilisé pour permettre au professeur de dialoguer avec les étudiants et aux étudiants d'échanger entre eux, mais comme un moyen de communication supplémentaire dont le professeur s'est servi pour enrichir ou compléter, par des exposés oraux, la matière déjà contenue dans le document écrit mis à la disposition des étudiants. En faisant un tel usage du satellite, on allait à l'encontre même de l'objectif visé par les concepteurs du système multi-media mis au point pour réaliser l'expérience; on ne se servait plus du satellite comme support à l'enseignement à distance, toujours dispensé par le document écrit, mais comme source supplémentaire de télé-enseignement; on ne se servait plus de ce moyen de communication en en respectant la

caractéristique propre : la bi-directionalité, mais comme un canal de transmission d'un cours donné en partie sous forme d'enseignement télévisé en circuit fermé.

La façon dont on a utilisé le satellite est intimement reliée, à mon avis, à un deuxième point sur lequel les responsables de l'évaluation devront se pencher très attentivement. Il s'agit du rôle joué effectivement par les animateurs chargés du bon fonctionnement des rencontres de groupe prévues dans le système de télé-enseignement mis au point pour réaliser l'expérience. Tel que conçues à l'origine, les rencontres de groupe devaient remplir trois fonctions :

1. permettre à l'étudiant de faire le point sur son apprentissage de la matière contenue dans le document écrit;
2. permettre à l'étudiant de se préparer à la rencontre avec son professeur par satellite, en l'aidant à formuler d'avance les questions qu'il jugerait opportun de lui poser;
3. permettre à l'étudiant de visionner au besoin les documents audio-visuels mis à sa disposition.

Or, une mauvaise compréhension du rôle qu'ils devaient jouer au sein de leur groupe respectif, a vite conduit les animateurs à négliger les deux premiers objectifs mentionnés plus haut, et à faire de ces réunions hebdomadaires, des rencontres destinées presque exclusivement à visionner en groupe la documentation audio-visuelle disponible. Il en est résulté une certaine désaffection chez les étudiants pour les rencontres de groupe et, conséquence plus grave, des rencontres avec le professeur par satellite si peu préparées que ce dernier s'est en quelque sorte vu obliger d'abandonner presque toute idée de dialogue avec les étudiants et de combler les heures d'antenne mis à sa disposition par des exposés magistraux.

En résumé, il me semble que pour en arriver à une juste interprétation des données d'évaluation recueillies auprès des étudiants, on devra être très attentifs aux deux points mentionnés plus haut, sans quoi on risquera très facilement d'imputer au système multi-media mis en place ce qui, à mon avis, n'est imputable qu'à l'inexpérience des personnes-ressources impliquées dans l'expérience.

A N N E X E IV

Objectifs et contenu du cours
(M.E.Taggart)

I. OBJECTIFS DU COURS

Les objectifs généraux d'apprentissage de ce cours sont les suivants:

1. Favoriser chez l'étudiant(e) la compréhension des comportements familiaux pendant les périodes prénatale et postnatale;
2. Rendre l'étudiant(e) apte à comprendre la dimension sociale de son rôle d'éducateur(trice) de la famille lors du cycle de la maternité;
3. Permettre à l'étudiant(e) d'améliorer la qualité de ses soins en santé maternelle et infantile, par l'acquisition de nouvelles connaissances;
4. Familiariser l'étudiant(e) avec les méthodes de travail les plus utilisées par l'infirmière en santé maternelle et infantile.

II. CONTENUS

Section I:

LA SANTE MATERNELLE

L'hygiène maternelle est définie.
On réalise son importance dans la société à l'aide de données statistiques et des facteurs positifs et négatifs qui l'influencent. Les progrès de la médecine permettent de mieux garantir l'état de santé de la femme enceinte et de son enfant. Il en ressort des postulats sur le rôle de l'infirmière en santé maternelle infantile ainsi que des méthodes de travail. Les droits de la femme enceinte et de l'enfant sont définis.

Section II

LA FAMILLE

Au cours des ans, la famille s'est transformée à la suite de modifications biologiques, sociales et industrielles. Il existe donc actuellement dans la société différents types de famille, qui ont chacun leurs caractéristiques; la famille a certaines fonctions bien précises dans la société. Le couple qui attend un enfant a des tâches particulières à remplir. Il est du rôle de l'infirmière de permettre l'épanouissement physique et social de la famille.

Section III

LA GROSSESSE ET LA PSYCHOLOGIE DU COUPLE

La grossesse est une période de crise qui pose à la femme un certain nombre de questions, de fantaisies et de problèmes particuliers. Le premier trimestre est une période d'acceptation; le deuxième voit se développer une nouvelle identité, le troisième prépare à l'accouchement. Les comportements et les processus d'adaptation de la parturiente lors du travail et de l'accouchement sont analysés.
Quant au père, il vit lui aussi, la grossesse, à sa façon.

Section IV

LA SURVEILLANCE PRENATALE

Il est important pour l'infirmière de savoir en quoi consiste une surveillance prénatale adéquate. Elle doit pouvoir renseigner la femme sur les signes de danger pendant une grossesse et la conseiller sur les sujets suivants: travail, loisirs, soins des dents, usage de médicaments, de tabac, d'alcool, et autres.
L'infirmière doit parfois compléter le travail de la nutritionniste en proposant à la femme enceinte une diète appropriée à son état.
Afin de réduire le stress de la femme enceinte, l'infirmière doit pouvoir lui enseigner une méthode de préparation au travail et à l'accouchement.

Section V

LES GROSSESSES A RISQUES

Etant donné son état, une jeune femme enceinte peut être plus vulnérable qu'une autre aux problèmes de santé qui peuvent survenir. Son âge, les médicaments, des facteurs sociaux et certaines maladies peuvent compromettre le déroulement de sa grossesse et son accouchement. Il faut donc connaître les moyens de prévention des grossesses à risques et savoir comment, grâce aux progrès de la médecine, on peut évaluer le bien-être du foetus in utéro.

Section VI

L'INFIRMIERE ET LA JEUNE MERE

Après la naissance d'un enfant, une jeune mère subit des changements corporels et psychologiques profonds. Elle a besoin de l'aide de l'infirmière pour retrouver sa forme physique et pour développer sa compétence maternelle. Les soins à apporter au nouveau-né, son alimentation et l'examen physique de ce dernier sont présentés dans ce cahier.

Section VII

L'INFIRMIERE ET LA CONTRACEPTION

La psychologie de la contraception est effleurée dans ce cahier. L'accent est surtout mis sur la façon la plus simple et la plus compréhensible d'enseigner aux clientes les différentes méthodes de contraception, qu'elles soient définitives ou temporaires.

Section VIII

LA GROSSESSE VOLONTAIREMENT TERMINEE

Après un bref historique de l'avortement provoqué, à travers les siècles, les thèses actuelles concernant cette question sont définies. Il existe différentes méthodes d'avortement provoqué du premier et du deuxième trimestre: elles sont décrites et analysées, de même que les réactions subséquentes à l'intervention chez la femme, chez l'homme concerné ou chez les adolescentes. Lors d'un avortement provoqué, l'infirmière a un grand rôle à jouer auprès de la cliente, avant, pendant et après l'intervention.

A N N E X E V

Liste des personnes

principalement impliquées

PROFESSEUR

Marie-Elizabeth TAGGART, B.Sc. Inf., M. Nurs.,
professeur agrégé à la Faculté des sciences infirmières.

COORDONNATEUR DU PROJET

Denis NOEL, responsable de programme, Faculté de l'Education permanente.

EQUIPE PEDAGOGIQUE

Louise BRASSARD
Diane GOYETTE, Doyen de la Faculté des sciences infirmières
Jean-Marc LECLERC, conseiller pédagogique, Service pédagogique
Jean LEFRANCOIS, responsable de la production, Centre audio-visuel
Georges MAYRAND, coordonnateur de l'enseignement à distance et de l'audio-visuel, Faculté de l'Education permanente
Denis NOEL, responsable de programme, Faculté de l'Education permanente

ANIMATEUR-CAMPUS

Renée d'ARAGON, campus de Sept-Iles
Marguerite DUMAIS, campus de Rimouski
Chantale FRENETTE, campus de Hauterive
Serge PROULX, campus de Rimouski

CONSEILLERS

Pierrette BOUCHER, responsable de programme, Faculté de l'Education permanente
Evelyne BOULANGER, responsable de programme, Faculté de l'Education permanente
Jean-Claude CLOUTIER, responsable de programme, Faculté de l'Education permanente

EQUIPE DE PRODUCTION : Centre Audio-Visuel

Documents vidéo

Gisèle PICARD, réalisatrice
Christiane ALLAIRE, assist. réalisatrice
Lucien FOISY, responsable technique
Denis FILION, caméraman

Documents scripto

Françoise BRAY, réalisatrice
Pierre ZWOLINSKI, graphiste

EQUIPE D'EVALUATION

Michel BOISVERT, animateur, campus de Sept-Iles
Serge DESROSIERS, observateur, campus de Rimouski
Alain Dunberry, responsable de recherche
Bernard GENDRON, observateur, campus de Rimouski
André JACQUES, animateur, campus de Hauterive.

TEACHERS
COLLEGE
RECORD

VOLUME 68 - NUMBER 7
APRIL 1967

ROBERT E. STAKE
UNIVERSITY OF ILLINOIS

THE COUNTENANCE OF EDUCATIONAL EVALUATION

President Johnson, President Conant, Mrs. Hull (Sara's teacher) and Mr. Tykociner (the man next door) are quite alike in the faith they have in education. But they have quite different ideas of what education is. The value they put on education does not reveal their way of evaluating education. Educators differ among themselves as to both the essence and worth of an educational program. The wide range of evaluation purposes and methods allows each to keep his own perspective. Few see their own programs "in the round", partly because of a parochial approach to evaluation. To understand better his own teaching and to contribute more to the science of teaching each educator should examine the full countenance of evaluation. Educational evaluation has its formal and informal sides. Informal evaluation is recognized by its dependence on casual observation, implicit goals, intuitive norms, and subjective. Perhaps because these are also characteristic of day-to-day, personal styles of living informal evaluation results in perspectives which are seldom questioned. Careful study reveals informal evaluation of education to be of variable quality-sometimes penetrating and insightful, sometimes superficial and distorted. Formal evaluation of education is recognized by its dependence on checklists structured visitation by peers, controlled comparisons and standardized testing of students. Some of these techniques have long histories of successful use. Unfortunately, when planning an evaluation, few educators consider

---

Dr. Stake, who is Associate Director of CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation) at Illinois, here takes an innovative and suggestive approach to the problem of formal evaluation. He offers a conceptual background for developing a plan of evaluation of educational programs rather than educational products and in doing so, he makes the significant point that "the two basic acts of evaluation" are description and judgment, both of which are essential if educational programs are to be understood. Drawing attention to the need for date banks documenting information an antecedent condition, transaction, and intent as well as "goals" and "objectives" - he makes, we believe, an invaluable contribution to the clarification of guidelines and the rational choice of programs for public school.

.../

even these four. The more common notion is to evaluate informally: to ask the opinion of the instructor to ponder the logic of the program, or to consider the reputation of the advocates. Seldom do we find a search for relevant research reports or for behavioral data pertinent to the ultimate curricular decisions.

Dissatisfaction with the formal approach is not without cause. Few highly relevant, readable research studies can be found. The professional journals are not disposed to publish evaluation studies. Behavioral data are costly, and often do not provide the answers. Too many accreditation-type visitation teams lack special training or even experience in evaluation. Many checklists are ambiguous; some focus too much attention on the physical attributes of a school. Psychometric tests have been developed primarily to differentiate among students at the same point in training rather than to assess the effect of instruction on acquisition of skill and understanding. Today's educator may rely little on formal evaluation because its answers have seldom been answers to questions be is asking.

Potential Contributions of Formal Evaluation

The educator's disdain of formal evaluation is due also to his sensitivity to criticism-and his is a critical clientele. It is not uncommon for him to draw before him such currains as "national norm comparisons", "innovation phase", and "academic freedom" to avoid exposure through evaluation. The "politics" of evaluation in an interesting issue in itself, but it is not the issus here. The issue here is the potential contribution to education of formal evaluation. Today, educators fail to perceive what formal evaluation could do for them. They should be imploring measurement specialists to develop a methodology that reflects the fullness, the complexity and the importance of their programs. They are not.

What one finds when he examines formal evaluation activities in education today is too little effort to spell out antecedent conditions and classroom transactions (a few of which visitation teams do record) and too little effort to couple them with the various outcomes (a few of which are portrayed by conventional test scores). Little attempt has been made to measure the match between what an educator indends to do and what he does do. The traditional concern of educational-measurement specialist for reliability of individual student scores and predictive validity, (thoroughly and competently stated in the American Council on Education's 1950 edition of Educational Measurement)[1] is a questionable resource. For evaluation of curricular, attention to individual differences among students should give way to attention to the contingencies among background conditions, classroom activities, and scholastic outcomes.

This paper is not about what should be measured or how to measure. It is background for developing an evaluation plan. What and how are decided later. My orientation here is around education programs rather than education products. I presume that the value of a product depends on its program of use. The evaluation of a program includes the evaluation of its materials.

.../

The countenance of educational evaluation appears to be changing. On the pages that follow, I will indicate what the countenance can, and perhaps should be. My attempt here is to introduce a conceptualization of evaluation oriented to the complex and dynamic nature of education, one which gives proper attention to the diverse purposes and judgments of the practitioner. Much recent concern about curriculum evaluation is attributable to contemporary large-scale curriculum innovation activities, but the statements in this paper pertain to traditional and new curricula alike. They pertain, for example, to Title I and Title III projects funded under the Elementary and Secondary Act of 1966. Statements here are relevant to any curriculum, whether oriented to subject-matter content or to student process, and without regard to whether curriculum is general-purpose, remedial, accelerated, compensatory, or special in any other way.

The purposes and procedures of educational evaluation will vary from instance to instance. What is quite appropriate for one school may be less appropriate for another. Standardized achievement tests here but not there. A great concern for expense there but not over there. How do evaluation purposes and procedures vary? What are the basic characteristics of evaluation activities? They are identified in these pages as the evaluation acts, the data sources, the congruence and contingencies, the standards, and the uses of evaluation. The first distinction to be made will be between description and judgment in evaluation.

The countenance of evaluation beheld by the educator is not the same one beheld by the specialist in evaluation. The specialist sees himself as a "describer," one who describes aptitudes and environments and accomplishments. The teacher and school administrator, on the other hand, expect an evaluator to grade something or someone as to merit. Moreover, they expect that he will judge things agains external standards, on criteria perhaps little related to the local school's resources and goals.

Neither sees evaluation broadly enough. Both description and judgement are essential-in fact, they are the two basic acts of evaluation. Any individual evaluator may attempt to refrain from judging or from collecting the judgments of others. Any individual evaluator may seek only to bring to light the worth of the program. But their evaluations are incomplete. To be fully understood, the educational program must be fully described and fully judged.

TOWARDS FULL DESCRIPTION

The specialist in evaluation seems to be increasing his emphasis on fullness of description. For many years he evaluated primarily by measuring student progress toward academic objectives. These objectives usually were identified with the traditional disciplines, e.g. mathematics, English and social studies. Achievement tests - standardized or "teacher-made" - were found to be usefull describing the degree to which some curricular objectives are attained by individual students in a particular course. To the early evaluators and to many others, the countenance of evaluation has been nothing

.../

more than the administration and normative interpretation of achievement tests.

In recent years a few evaluators have attempted, in addition, to assess progress of individuals toward certain "inter-disciplinary" and "extracurricular" objectives. In their objectives, emphasis has been given to the integration of behavior within an individual; or to the perception of interrelationships among scholastic disciplines; or to the development of habits, skills, and attitudes which permit the individual to be a craftsman or scholar, in or out of school. For the descriptive evaluation of such outcomes, the Eight-Year Study has served as one model. The proposed National Assessment Program may be another this statement appeared in one interim report:

... all committees worked witkin the allowing broad definition of "national assessment".

In order to reflect fairly the aims of education in the U.S., the assessment should consider both traditional and modern curricula, and take into account ALL THE ASPIRATIONS schools have for developing attitudes and motivations as well as knowledge and skills... (Caps added).[3]

In his paper, "Evaluation for Course Improvement", Lee Cronbach urged another step: a most generous inclusion of behavioral science variables in order to examine the possible causes and effects of quality teaching. He proposed that the main objective for evaluation is to uncover durable relationships - those appropriate for guiding future educational programs. To the traditional description of pupil achievement, we add the description of instruction and the description of relationships between them. Like the instructional researcher, the evaluator - as so defined - seeks generalizations about educational practices. Many curriculum project evaluators are adopting this definition of evaluation.

The role of judgment

Description is one thing judgement is another. Most evaluation specialists have chosen not to judge. But in his recent Methodology of Evaluation. Michael Scriven has charged evaluators with responsability for passing upon the merit of an educational practice. (Note that he has urged the evaluator to do what the educator has expected the evaluator to be doing). Scriven's position is that there is no evaluation until judgment has been passed, and by his reckoning the evaluator is best qualified to judge.

By being well experienced and by becoming well-informed in the case at hand in matters of research and educational practice the evaluator does become at least partially qualified to judge. But is it wise for him to accept this responsability? Even now when few evaluators expect to judge, educators are reluctant to initiate a formal evaluation.

.../

If evaluators were more frequently identified with the passing of judgment, with discrimination among poorer and better programs, and with the awarding of support and censure their access to data would probably diminish. Evaluators collaborate with other social scientists and behavioral research workers. Those who do not want to judge deplore the acceptance of such responsability by their associates. They believe that in the eyes of many practitioners, social science and behavioral research will become more suspect than it already is. Many evaluators feel that they are not capable of perceiving as they think a judge should, the unidimensional value of alternative programs. They anticipate a dilemma such as Curriculum I resulting in three skills and ten understanding and Curriculum II resulting in four skills and eight understandings. They are reluctant to judge that gaining one skill is worth losing two understandings. And whether through timidity, disinterest or as a rational choice, the evaluator usually supports "local option", a community's privilege to set its own standards and to be its own judge of the worth of its educational system. He expects that what is good for one community will not necessarily be good for another community, and he does not trust himself to discern what is best for a briefly - know community. Scriven reminds them that there are precious few who can judge complex programs, and fewer still who will. Different decisions must be made - P.S.S.C. or Harvard Physics? - and they should not be made on trivial criteria, e.g. mere precedent, mention in the popular press, salesman personality, administrative convenience or pedagogical myth. Who should judge? The answer comes easily to Scriven partly because he expects little interaction between treatment and learner, i.e. what works best for one learner will work best for others, at least within broad categories. He also expects that where the local good is at odds with the common good, the local good can be shown to be detrimental to the common good, to the end that the doctrine of local option is invalidated. According to Scriven the evaluator must judge.

Whether or not evaluation specialists will accept Scriven's challenge remains to be seen. In any case, it is likely that judgments will become an increasing part of the evaluation report. Evaluators will seek out and record the opinions of persons of special qualification. These opinions though subjective, can be very useful and can be gathered objectively, independent of the solicitor's opinions. A responsibility for processing judgments is much more acceptable to the evaluation specialist than one for rendering judgments himself.

Taylor and Maguire have pointed to five groups having important opinions on education: spokesmen for society at large, subject-matter experts, teachers, parents, and the students themselves. Members of these and other groups are judges who should be heard. Superficial polls, letters to the editor, and other incidental judgments, are insufficient. An evaluation of a school program should portray the merit and fault perceived by well identified groups systematically gathered and processed. Thus judgment data and description data are both essential to the evaluation of educational programs.

.../

Data Matrices

In order to evaluate, an educator will gather together certain data. The data are likely to be from several quite different sources, gathered in several quite different ways. Whether the immediate purpose is description or judgment three bodies or information should be tapped. In the evaluation report can be helpful to distinguish between antecedent, transaction, and out come data.

An antecedent is any condition existing prior to teaching and learning which may relate to outcomes. The status of a student prior to his lesson e.g. his aptitude, previous experience, interest and willingness, is a complex antecedent. The programmed-instruction specialist calls some antecedents "entry behaviors". The state accrediting agency emphasizes the investment of community ressources. All of these are examples of the antecedents which an evaluator will describe.

Transactions are the countless encounters of students with teacher, student with student, author with reader, parent with counselor-the succession of engagements which comprise the process of education. Examples are the presentation of a film, a class discussion, the working of a homework problem, an explanation on the margin of a term paper, and the administration of a test. Smith and Meux studied such transactions in detail and have provided an 18 category classification system. One very visible emphasis on a particular class of transactions was the National Defense Education Act support of audio-visual media.

Transactions are dynamic whereas antecedents and outcomes are relatively static. The boundaries between them are not clear, e.g. during a transaction we can identify certain outcomes which are feedback antecedents for subsequent learning. These boundaries do not need to be distinct. The categories should be used to stimulate rather than to subdivide our data collection.

Traditionally, most attention in formal evaluation has been given to outcomes-outcomes such as the abilities, achievements, attitudes and aspirations of students resulting from an educational experience. Outcomes, as a body of information, would include measurements of the impact of instruction on teachers, administrators, counselors, and others. Here too would be data on wear and tear of equipment, effects of the learning environment, cost incurred. Outcomes to be considered in evaluation include not only those that are evident, or even existent as learning sessions end, but include applications, transfer, and relearning effects which may not be available for measurement until long after. The description of the outcomes of driver training for example could well include reports of accident avoidance over a lifetime. In short outcomes are the consequences of educating-immediate and long-range, cognitive and conative, personal and community-wide. Antecedents, transactions, and outcomes, the elements of evaluation statements, are shown in Figure I to have a place in both description and judgment. To fill in these matrices the evaluator will collect judgments (e.g. of community prejudice of problem solving styles, and of teacher personality)

.../

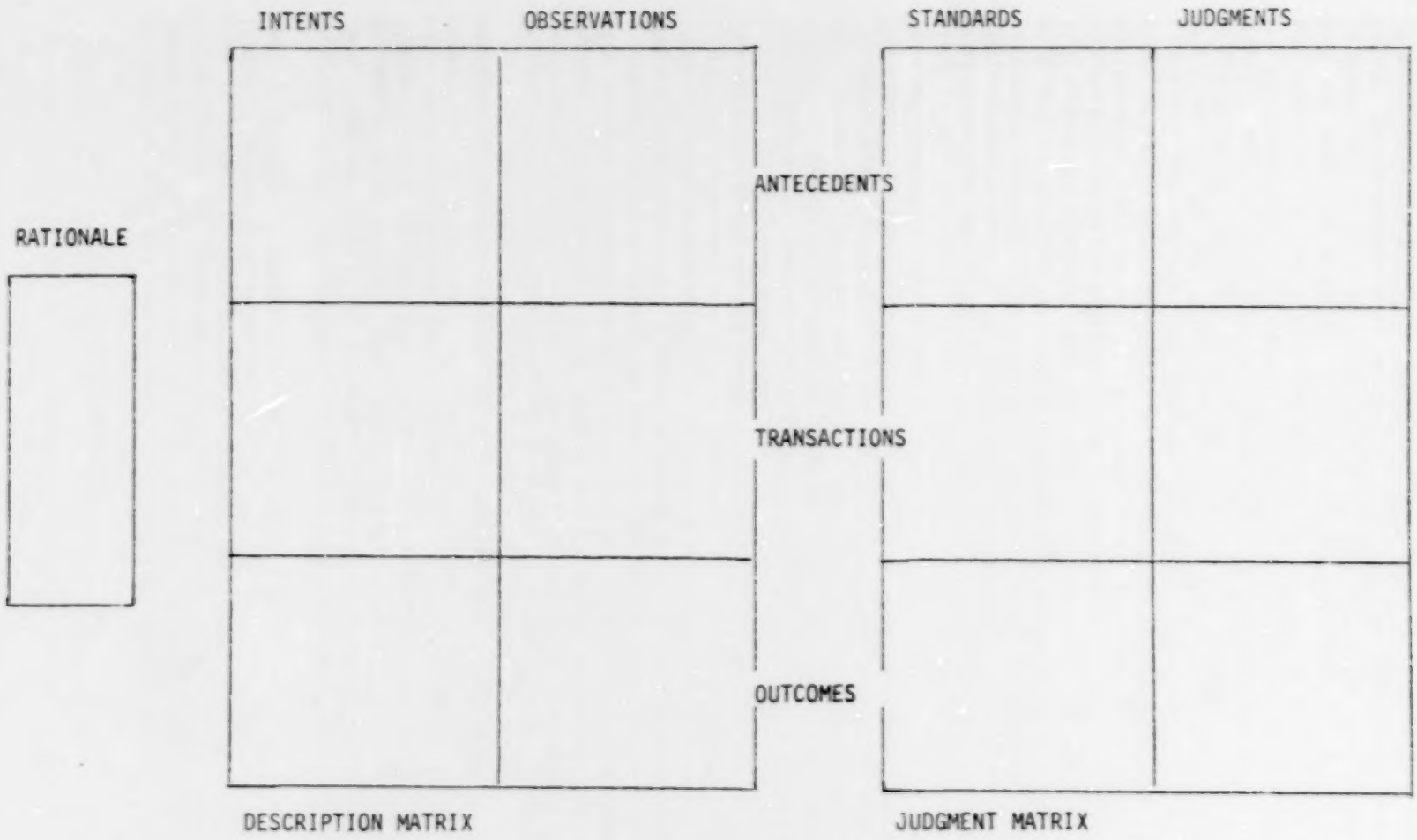


Figure 1: A layout of statements and data to be collected by the evaluator of an educational program.

as well as descriptions. In Figure I it is also indicated that judgmental statements are classified either as general standards of quality or as judgments specific to the given program. Descriptive data are classified as intents and observations. The evaluator can organize his data-gathering to conform to the format shown in Figure I.

The evaluator can prepare a record of what educators intend, of what observers perceive, of what patrons generally expect, and of judges value the immediate program to be. The record may treat antecedents, transactions, and outcomes separately within the four classes indentified as intents, Observations, Standards and Judgments, as in Figure I. The following an illustration of 12 data: one of which could be recorded in each of the 12 cells, starting with an intended antecedent and moving down each column until an outcome judgment has been indicated.

Knowing that (1) Chapter XI has been assigned and that be intends (2) to lecture on the topic Wednesday, a professor indicates (3) what the students should be able to do by Friday, partly by writing a quiz on the topic. He observes that (4) some students were absent on Wednesday that (5) he did not quite complete the lecture because of a lengtby discussion and that (6) on the quiz only about 2/3 of the class seemed to understand a certain major concept. In general, be expects (7) some absences but that the work will be made up by quiz-time (8) his lectures to be clear enough for perhaps 90 percent of a class to follow him withom difficulty; and be knows that (9) his colleagues expect only about one student in ten to understand thorougbly each major concept in such lessons as these. By his own judgment (10) the reading assigment was not a sufficient background for his lecture; the students commented that (11) the lecture was provocative; and the graduate assistant who read the quiz papers and that (12) a discouragingly large number of students seemed to confuse one major concept for another.

Evaluators and educators do not expect data to be recorded in such detail, even in the distant future. My purpose here was to give twelve examples of data that could be handled by separate cells in the matrices. Next I would like to consider the description data matrix in detail.

Goals and Intents

For many years instructional technologists test specialists and others have pleaded for more explicit statement of educational goals I consider "goals", "objectives" and "intents" to be synonomous. I use the category title intents because many educators now equate "goals" and "objectives" with "intended student outcomes". In this paper Intents includes the planned for environmental conditions, the planned for demonstrations, the planned for coverage of certain subject matter, etc. as well as the planned for student behavior. To be included in this three-cell column are effects which are desired, those which are hoped for, those which are anticipated, and even those which are feared. This class of data includes goals and plans that others have especially the students (It should be noted that it is not the educator's privilège to rule out the study of a variable by saying "that is not one of our ob-

jectives". The evaluator should include both the variable and the negation). The resulting collection of intents is a priority listing of all that may happen.

The fact that many educators new equate "goals" with "intended student outcomes" is to the credit of the behaviorists, particularly the advocates of programmed instruction. They have brought about a small reform in teaching by emphasizing those specific classroom acts and work exercises which contribute to the refinement of student responses. The A.A.A.S. Science Project for example, has begn successful in developing its curriculum around behavioristic goals[8]. Some curriculum innovation projets, however, have found the emphasis on behavioral outcomes an obstacle to creative teaching. The educational evaluator shoud not list goals only in terms of anticipated student behavior. To evaluate an educational program, we must examine what teaching as well as what learning, is intended. (Many antecedent conditions and teaching transactions can be worded behavioristically, if desired). How intentions are worded is not a criterion for inclusion. Intents can be the global goals of the Educational Policies Commission or the detailed goals of the programmer.[10] Taxonomic, mechanistic, humanistic, even scriptural-any mixture of goal statement are acceptable as part of the evaluation picture.

Many a contemporary evaluator expects trouble when he sets out to record the educator's objectives. Early in the work he urged the educator to declare his objectives so that outcomes-testing devices could be built. He finds the educator eigher reluctant or unable to verbalize objectives. With diligence, if not with pleasure, the evaluator assists with what he presumes to be the educator's job: writing behavioral goals. His presumption is wrong. As Scriven has said, the responsibility for describing curricular objectives is the responsibility of the evaluation. He is the one who is experienced with the language of behaviors, traits, and habits. Just as it is his responsibility to transform the behaviors of a teacher and the responses of a student into data, it is his responsibility to transform the intentions and expectations of an educator into "data". It is necessary for him to continue to ask the educator for statements of intent. He should augment the replies by asking. "Is this another way of saying it"?, or "Is this an instance"? It is not wrong for an evaluator to teach a willing educator about behavioral objectives they may facilitate the work. It is wrong for him to insist that every educator should use them.

Obtaining authentic statements of intent is a new challenge for the evaluator. The methodology remains to be developed. Let us now shift attention to the second column of the data cells.

Observational Choice

Most of the descriptive data cited early in the previous section are classified as Observations. In Figure 1, when he described surroundings and events and the subsequent consequences, the evaluator*is telling of his Observations. Sometimes the evaluator observes these characteristics in a direct and personal way. Sometimes he uses instruments. His instruments include inventory schedules, biographical data sheets, interview

(* voir note page suivante)

routines, check lists, opinionnaires, and all kinds of psychometric tests. The experienced evaluator gives special attention to the measurement of student outcomes, but he does not fail to observe the other outcomes, nor the antecedent conditions and instructional transactions.

Many educators fear that the outside evaluator will not be attentive to the characteristics that the school staff has deemed most important. This sometimes does happen, but evaluators often pay too much attention to what they have been urged to look at, and too little attention to other facets. In the matter of selection of variables for evaluation, the evaluator must make a subjective decision. Obviously, he must limit the elements to be studied. He cannot look at all of them. The ones he rules out will be those that he assumes would not contribute to an understanding of the educational activity. He should give primary attention to the variables specifically indicated by the educator's objectives, but he must designate additional variables to be observed. He must search for unwanted side effects and incidental gains. The selection of measuring techniques is an obvious responsibility, but the choice of characteristics to be observed is an equally important and unique contribution of the evaluator.

An evaluation in not complete without a statement of the rationale of the program. It needs to be considered separately, as indicated in Figure 1. Every program has its rationale, though often it is only implicit. The rationale indicates the philosophic background and basic purposes of he program. Its importance to evaluation has been indicated by Berlak.[1] The rationale should provide one basis for evaluating Intents. The evaluator asks himself or other judges whether the plan developed by the educator constitutes a logical step in the implementation of the basic purposes. The rationale also is of value in choosing the reference groups e.g. merchants, mathematicians, and mathematics educators, which later are to pass judgment on various aspects of the program.

A statement of rationale may be difficult to obtain. Many an effective instructor is less than effective at presenting an educational rationale. If pressed, he may only succeed in saying something the listener wanted said. It is important that the rationale be in his language, a language he is the master of. Suggestions by the evaluator may be an obstacle, becoming accepted because they are attractive rather than because they designate the grounds for what the educator is trying to do.

The judgment matrix needs further explanation, but I am postponing that until after a consideration of the bases for processing descriptive data.

---

*Here and elsewhere in this paper, for simplicity of presentation, the evaluator and the educator are referred to as two different persons. The educator will often be his own evaluator or a member of the evaluation team.

Contingency and Congruence

For any one educational program there are two principal ways of processing descriptive evaluation data: finding the contingencies among antecedents, transactions and outcomes and finding the congruence between Intents and Observations. The processing of judgments follows a different model. The first two main columns of the data matrix in Figure 1 contain the descriptive data. The format for processing these data is represented in Figure 2. The data for a curriculum are congruent if what was intended actually happens. To be fully congruent the intended antecedents, transactions, and outcomes would have to come to pass. (This seldom happens and often should not). Within one row of the data matrix the evaluator should be able to compare the cells containing Intents and Observations, to note the discrepancies, and to describe the amount of congruence for that row. (Congruence of outcomes has been emphasized in the evaluation model proposed by Taylor and Maguire). Congruence does not indicate that outcomes are reliable or valid, but that what was intended did occur.

Just as the Gestaltist found more to the whole than the sum of its parts, the evaluator studying variables from any two of the three cells in a column of the data matrix finds more to describe than the variables themselves. The relationships or contingencies among the variables deserve additional attention. In the sense that evaluation is the search for relationships that permit the improvement of education, the evaluator's task is one of identifying outcomes that are contingent upon particular antecedent conditions and instructional transactions.

Lesson planning and curriculum revision through the years has been built upon faith in certain contingencies. Day to day, the master teacher arranges his presentation and selects his input materials to fit his instructional goals.For him the contingencies, in the main, are logical, intuitive, and supported by a history of satisfactions and endorsements. Even the master teacher and certainly less-experienced teachers need to bring their intuited contingencies under the scrutiny of appropriate juries.

As a first step in evaluation it is important just to record them. A film onfloodwaters may be scheduled (intended transaction) to expose students to a background to conservation legislation (intended outcome). Of those who know both subject matter and pedagogy, we ask, "Is there a logical connection between this event and this purpose". If so, a logical contingency exists between these two Intents. The record should show it.

Whenever Intents are evaluated the contingency criterion is one of logic. To test the logic of an educational contingency the evaluators rely on previous experience, perhaps on research experience with similar observables. No immediate observation of these variables, however, is necessary to test the strength of the contingencies among Intents.

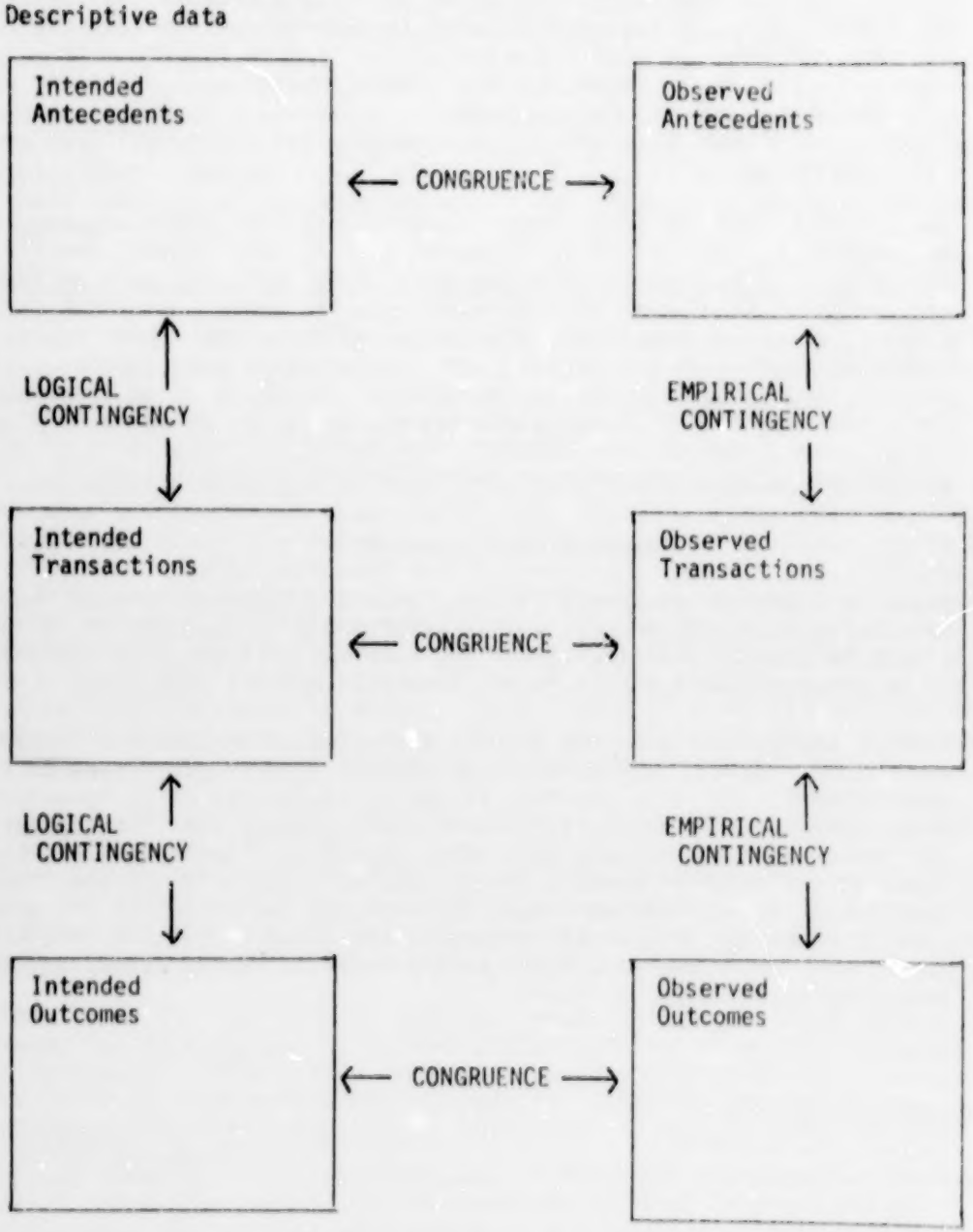


Figure 2: A representation of the processing of descriptive data.

.../

Evaluation of Observation contingencies depends on empirical evidence. To say, "this arithmetic class progressed rapidly because the teacher was somewhat but not too sophisticated in mathematics" demands empirical data, either from within the evaluation or from the research literature.[12] The usual evaluation of a single program will not alone provide the data necessary for contingency statements. Here too, then. previous experience with similar observables is a basic qualification of the evaluator.

The contingencies and congruances identified by evaluators are subject to judgment by expects and participants just as more unitary descriptive data are. The importance of non-congruence will vary with different view points. The school superintendent and the school counselor may disagree as to the importance of a cancellation of the scheduled lessons on on sex hygiene in the health class. As an example of judging contingencies the degree to which teacher morale is contingent on the length of the school day may be deemed cause encugh to abandon an early morning class by one judge and not another. Perceptions of importance of congruence and contingency deserve the evaluator's careful attention.

Standards and Judgments

There is a general agreement that the goal of education is excellence but how schools and students should excell, and at what sacrifice, will always be debated. Whether goals are local or national, the measurement of excellence requires explicit rather than implicit standards.

Today's educational programs are not subjected to "standard oriented" evaluation. This is not to say that schools lack in aspiration or accomplishment. It is to say that standards benchmarks of performance having wide spread reference value are note in common use. Schools across the nation may use the same evaluation checklist * but the interpretations of the checklisted data are couched in inexplicit, personal terms. Even in an informal way no school can evaluate the impact of its program without knowledge of what other schools are doing in pursuit of similar objectives. Unfortunately, many educators are loathe to accumulate that knowledge systematically.[13,14]

13-14 One contemporary checklist is Evaluative Criteria: document published by the National Study of Secondary School Evaluation (1960). It is a commendably thorough list of antecedents and possible transactions, organized, mostly by subject matter offerings. Surely it is valuable as a checklist identifying negleeted areas. Its great value may be a catalist, the maturity of a developing curriculum. However, it can be of only limited value in evaluating, for it guides neither the measurement not the interpretation of measurement. By intent, it deals with criteria (what variables to consider) and leaves the matter of standards (what ratings to consider as mentorious) to the conjecture of the individual observer.

.../

There is little knowledge anywhere today of the quality of a student's education. School grades are based on the private criteria and standards of the individual teacher. Most "standardized" tests scores tell where an examiner performing "psychometrically useful" tasks stands with regard to a reference group, rather than the level of competence at which he performs essential scholastic tasks. Although most teachers are competente to teach their subject matter and to spot learning difficulties, few have the ability to describe student's command over his intellectual environment. Neither school grades nor standardized test scores nor the candid opinions of teachers are very informative as to the excellence of students.

Even when measurements are effectively interpreted, evaluation is complicated by a multiplicity of standards. Standards vary from student to student, from instructor to instructor, and from reference group to reference group. This is not wrong. In a healthy society, different parties have different standards. Part of the responsibility of evaluation is to make known which standards are held by whom.

It was implied much earlier that it is reasonable to expect change in an educator's Intents over a period of time. This is to say that he will change both his criteria and his standards during instruction. While a curriculum is being developed and disseminated, even the major classes of criteria vary. In their analysis of nationwide assimilation of new educational programs. Clark and Guba[15] identified eight stages of change through which new programs go. For each stage they identified special criteria (each with its own standards) on which the program should be evaluated before it advances to another stage. Each of their criteria deserves elaboration, but here it is merely noted that there are quite different criteria at each successive curriculum development stage.

Informal evaluation tends to leave criteria unspecified. Formal evaluation is more specific. But it seems the more careful the evaluation, the fewer the criteria and the more carefully the criteria are specified, the less the concern given to standards of acceptability. It is a great misfortune that the best trained evaluators have been looking at education with a microscope rather than with a panoramic view finder.

There is no clear picture of what any school or any curriculum project is accomplishing today partly because the methodology of processing judgments is inadequate. What little formal evaluation there is is attentive to too few criteria, overly tolerant of implicit standards, and ignores the advantage of relative comparisons. More needs to be said about relative and absolute standards.

.../

Comparing and Judging

There are two bases of judging the characteristics of a program. (1) with respect to absolute standards as reflected by personal judgments and (2) with respect to relative standards as reflected by characteristics of alternate programs. One can evaluate SMSG mathematics with respect to opinions of what a mathematics curriculum should be or with regard to what other mathematics curricula are. The evaluator's comparisons and judgments are symbolized in Figure 3. The upper left matrix represents the data matrix from Figure 2. At the upper right are sets of standards by which a program can be judged in an absolute sense. There are multiple sets because there may be numerous reference groups or points of view. The several matrices at the lower left represent several alternate programs to which the one being evaluated can be compared.

Each set of absolute standards, if formalized, would indicate acceptable and meritorious levels for antecedents, transactions, and outcomes. So far I have been talking about setting standards, not about judging. Before making a judgment the evaluator determines whether or not each standard is met. Unavailable standards must be estimated. The judging act itself is deciding which set of standards to heed. More precisely, judging is assigning a weight, an importance, to each set of standards. Rational judgment in education evaluation is a decision as to how much to pay attention to the standards of each reference group (point of view) in deciding whether or not to take some administrative action.

Relative comparison is accomplished in similar fashion expect that the standards are taken from descriptions of other programs. It is hardly a judgmental matter to determine whether one program betters another with regard to a single characteristic, but there are many characteristics and the characteristics are not equally important. The evaluator selects which characteristics to attend to and which reference programs to compare to.

From relative judgment of a program, as well as from absolute judgment we can obtain an overall or composite rating of merit (perhaps with certain qualifying statements), a rating to be used in making an educational decision. From this final act of judgment a recommendation can be composed.

Absolute and Relative Evaluation

As to which kind of evaluation - absolute or relative - to encourage, Scriven and Cronbach have disagreed. Cronbach[4] suggests that generalizations to the local-school situation from curriculum-comparing studies are sufficiently hasardous (even when the studies are massive, well designed, and properly controlled), to make them poor research investments.

---

* Deciding which variables to study and deciding which standards to employ are two essentially subjective commitments in evaluation. Other acts are capable of objective treatment, only these two are beyond the reach of social science methodology.

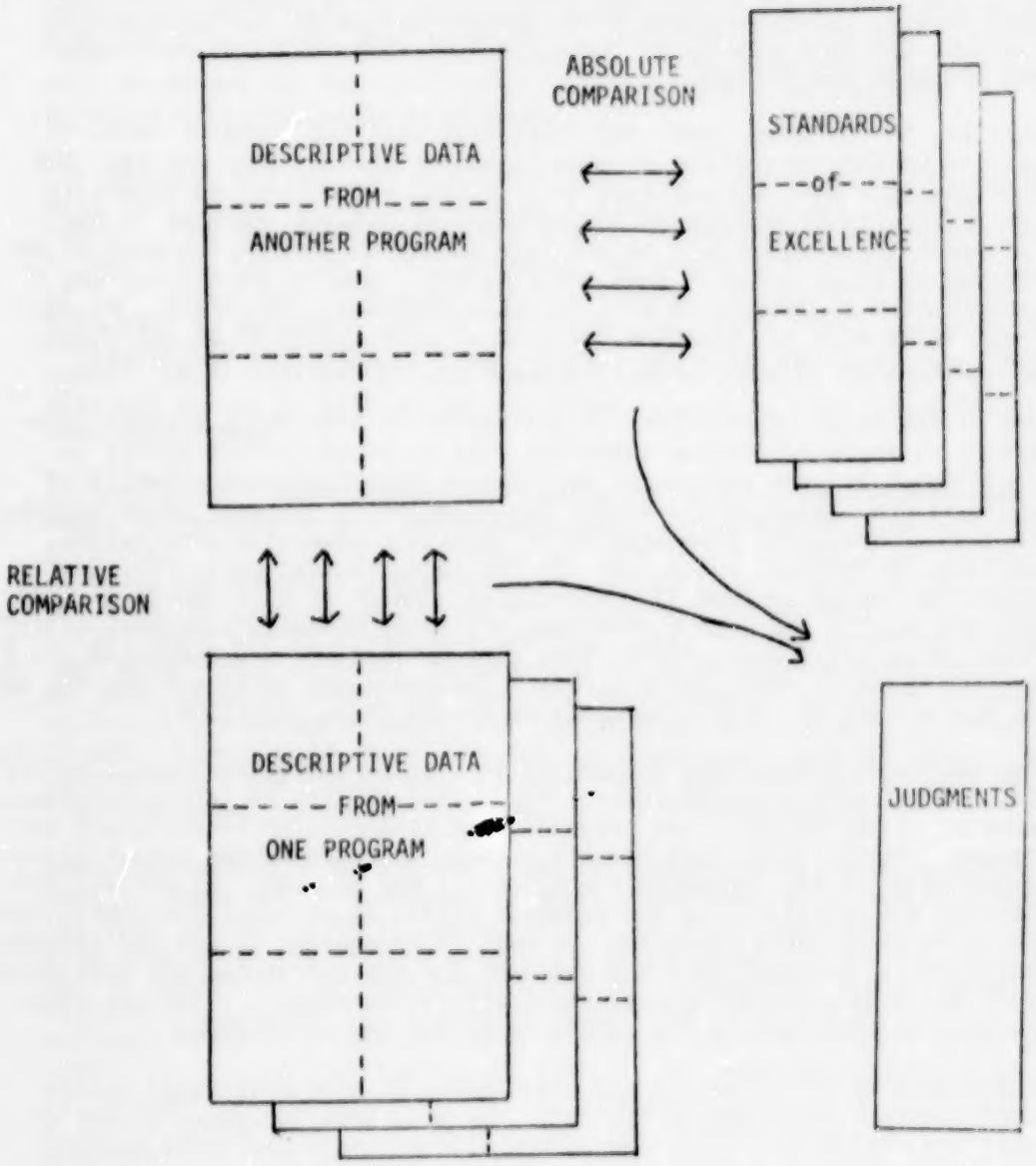


Figure 3: A representation of the process of judging the merit of an educational program.

.../

Moreover, the difference in purpose of the programs being compared is likely to be sufficiently great to render uninterpretable any outcome other than across-the-board superiority of one of them. Expecting that rarely. Cronbach urges fewer comparisons, more intensive process studies, and more curriculum "case studies" with extensive measurement and thorough description.

Scriven, on the other hand, indicates that what the educator wants to know is whether or not one program is better than another and that the best way to answer his question is by direct comparison: He points to the difficulty of describing the outcomes of complex learning in explicit terms and with respect to absolute standards, and to the ease of observing relative outcomes from two programs. Whether or not Scriven's prescription is satisfying will probably depend on the client. An educator faced with an adoption decision is more likely to be satisfied, the curriculum innovator and instructional technologist less likely.

One of the major distinctions in evaluation is that which Scriven identifies as formative versus summative. It is probably more useful to distinguish between evaluation oriented to developer-author-publisher criteria and standards and evaluation oriented to consumer administrator teacher criteria and standards. The formative summative distinction could be so defined, and I will use the terms in that way. The faculty committee facing an adoption choice asks, "Which is best? Which will do the job best?" The course developer following Cronbach's advice, asks: "How can we teach it better?" (Note that neither are now concerned about the individual student differences). The evaluator looks a different data and invokes different standards to answer these questions.

The evaluator who assumes responsibility for summative evaluation-rather than formative evaluation-accepts the responsability of informing consummers as to the merit of the program The judgments of Figure 3 are his larger. It is likely that he will attempt to describe the school situations in which the procedures or materials may be used. He may see his task as one of indicating the goodness-of-fit of an available curriculum to an existing school program. He must learn whether or not the intended antecedents, transactions, and outcomes for the curriculum are consistent with the resources, standards, and goals of the school. This may require as much attention to the school as to the new curriculum.

The formative evaluator, on the other hand, is more interested in the contingencies indicated in Figure 2. He will look for covariations within the evaluation study, and across studies, as a basis for guiding the development of present or futute programs.

For major evaluation activities it is obvious that an individual evaluator will not have the many competencies requited. A team of social scientist is needed for many assignments. Is is reasonable to suppose that

.../

such teams will include specialists in instructional technology, specialists in psychometric testing and scaling, specialists in research desing and analysis, and specialists in dissemination of information. Curricular innovation is sure to have deep and widespread effect on our society, and we may include the social anthropologist on some evaluation teams. The economist and philosopher have something to offer. Experts will be needed for the study of values, population surveys, and content-oriented data-reducation techniques.

The educator who has looked disconsolate when scheduled for evaluation will look aghast at the prospect of a team of evaluators invading his school. How can these evaluators observe or describe the natural state of education when their very presence influences that state? His concern is justified. Measurement activity-just the presence of evaluators-does have a reactive effect on education, sometimes beneficial and sometimes not-but in either case contributing to the atypicality of the sessions. There are specialists, however, who anticipate that evaluation will one day be so skilled that it properly will be considered "unobtrusive measurement".[10]

In conclusion I would remind the reader that one of the largest investments being made in U.S. education today is in the development of new programs. School officials cannot yet revise a curriculum on rational grounds, and the needed evaluation is not under way. What is to be gained from the enormous effort of the innovators of the 1960's if in the 1970's there are no evaluation records? Both the new innovator and the new teacher need to know. Folklore is not a sufficient repository. In our data banks we should document the causes and effects, the congruence of intent and accomplishment, and the panorama of judgments of those concerned. Such records should be kept to promote educational action, not obstruct it. The countenance of evaluation should be one of data gathering that leads to decision-making, not to trouble-making.

Educators should be making their own evaluations more deliberate, more formal. Those who will-whether in their classrooms or on national panels-can hope to clarify their responsibility by answering each of the following questions: (1) Is this evaluation to be primarily descriptive, primarily judgmental, or both descriptive and judgmental? (2) Is this evaluation to emphasize the antecedent conditions, the transactions or the outcomes alone or a combination of these, or their functional contingencies? (3). Is this evaluation to indicate the congruence between what is intended and what occurs? (4) Is this evaluation to be undertaken within a single program or as a comparison between two or more curricular programs? (5). Is this evaluatinn intended more to further the development of curricular or to help choose among available curricular? With these questions answered, the restrictive effects of incomplete guidelines and inappropriate countenances are more easily avoided.